Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Sumário

Resenhas

Resumos

Editorial

A *Revista Linguagens, Educação e Sociedade* diante do esforço em reunir para publicação uma literatura específica no âmbito da educação, pautada no rigor técnico e na qualidade das abordagens sobre os temas a partir dos quais concentra a seqüência de textos, que estrutura esta coletânea, distribuídos em produções locais, nacionais e internacionais, recebeu como reconhecimento a ascensão, no cômputo das revistas nacionais, a categoria B3. Com esta conquista evidencia-se sua relevância no cenário acadêmico-científico, redobrando-se sua responsabilidade, enquanto instrumento de socialização da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, da mesma forma de produções de pesquisadores de outros Programas de Pós-Graduação e pesquisadores independentes, tendo em vista sua aceitação como referência mais ampla na comunidade educacional.

Em continuidade às publicações temáticas, esta edição refere-se ao campo Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, correspondendo ao período de *julho a dezembro de 2010*. A formação como uma instância teórico-prática envolve as dimensões científica, artística e técnica, o que leva à compreensão de uma competência profissional, mediante o melhoramento das várias capacidades de atuação, contribuindo para o surgimento de profissionais competentes e emancipados, comprometidos com a realização de um exercício docente de forma crítica, reflexiva e eficaz. O que pressupõe a consolidação de um projeto educativo consonante com os ideais da coletividade no seu desejo de emancipação social.

A formação, neste contexto, articula-se à prática pedagógica enquanto um construto que abarca múltiplas dimensões (concepções de educação e escola, relação professor-aluno, metodologias, avaliação entre outras). Assim entendida, a prática pedagógica não se reduz à prática docente em sala de aula, mostrando-se mais ampla, mais abrangente, semelhante a uma práxis pedagógica,

permeada pela afetividade, na construção de conhecimento e conteúdos pedagógicos que garantam o crescimento humano subjetivo e objetivo de todos os sujeitos envolvidos (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009).

Em atendimento a sua estrutura padrão, inicia-se com a apresentação de artigos que discutem o tema central em diversas modalidades de pesquisa em suas abordagens teóricas e metodológicas. Assim, os artigos publicados neste número expõem análises das condições da docência, da formação e das práticas pedagógicas em várias instancias e situações de acontecimento, conforme descritos a seguir.

O primeiro artigo, denominado Desafios e implicações psicossociais na formação de licenciandos em química da UFRN, de autoria de Márcia Cristina Dantas Leite Braz e Érika dos Reis Gusmão Andrade, analisa as representações sócias de um grupo de licenciandos sobre Química e o ensinar Química.

Com uma discussão sobre o *habitus* de ser e estar na profissão docente a partir da trajetória de vida, o segundo artigo, intitulado Do passado sentido ao presente significado: narrativas de percursos formativos de professores, de autoria de Cícera Nunes e Luciana de Sousa Lima Soares, expõe pelo recurso da narratividade os “contextos de socialização que possibilitaram formar e transformar” os docentes sujeitos do estudo.

Carla Andréa Silva e Maria Vilani Cosme de Carvalho, autoras do terceiro artigo: A formação do psicólogo escolar de Teresina e sua relação com o cenário nacional, discutem a formação inicial e continuada do referendo profissional, entre outros destaques, o texto registra “[...] que a procedência da formação inicial é de instituições estaduais, representadas pelas UESPI e FSA [...]”, contando ainda com o apoio de outras instituições dado que o curso de psicologia é de recente instalação, considerando-se o cenário nacional.

O quarto artigo versa sobre o curso de pedagogia no Cariri cearense, em que suas autoras Cícera Sineide Dantas Rodrigues e Janaína Juca Ferreira analisam as trajatórias formativas dos sujeitos do estudo, articuladas a três eixos norteadores: a “[...] história da

faculdade de Filosofia do Crato, trajetória do curso de pedagogia e memórias formativas de pedagogos primordiais da região do Cariri.”

O artigo quinto, denominado O que entendem os professores do ensino fundamental por pesquisar a própria prática, de autoria de Roberta Melo de Andrade Abreu e Danino Di Manno de Almeida, apresenta o resultado de pesquisa que investigou como os professores das séries iniciais do ensino fundamental apreendem o ato de pesquisar a própria prática, o que oportunizando uma inferência pesoal dos pesquisadores de que investigar a própria prática é uma ação possível “[...] e que se concretiza também através da formação contínua e em serviço.”

Com a temática Formação de professores: tecendo olhares e diálogos sobre o livro didático e a prática pedagógica, correspondendo ao sexto artigo, as autoras Vandeléa Andrade Pereira e Maria da Glória Soares Barbosa Lima, por meio de uma pesquisa etnográfica o texto empreende “[...] reflexões acerca dos diálogos construídos entre professores, livros didáticos e práticas pedagógicas enquanto elementos de formação.”

Manoel dos Santos Gomes, em seu texto Prática pedagógica da educação física na educação infantil: contribuições de Edward P. Thompson à formação de professores, sétimo artigo, apresenta um estudo crítico-analítico, objetivando na sua centralidade tecer reflexões sobre as contribuições desse teórico a partir da obra A Formação da Classe Operária Inglesa, articuladas à educação física e à educação infantil.

O artigo oitavo, denominado Estágio supervisionado como lugar de pesquisa e suas implicações na formação do professor de história, de autoria de Crislane Barbosa Azevedo, contem resultado de um projeto de formação docente referente ao estágio supervisionado em História da UFRN (2008-2011), traz reflexões sobre a viabilidade de práticas de profissionalização no âmbito da formação do professor pesquisador.

Com discussões sobre “[...] as contribuições da escrita dos diários narrativos para a produção da profissão pelas professoras iniciantes da Língua Inglesa [...]”, o nono artigo, de autoria de Renata

Cristina da Cunha e Antonia Edna Brito, apresenta resultados de pesquisa realizada com professores no efetivo exercicio da docência em escolas públicas e particulares de ensino médio em Parnaíba-PI.

O décimo artigo, denominado Docência superior: visão conceitual de competências pelos professores bacharéis da área de saúde da UFPI – Campus Ministro Reis Velloso, de Iriane do Nascimento Rosa, Danielle Gomes Monteiro e Francisco Afrânio Rodrigues Teles, expõe os resultados de uma pesquisa sobre o conceito de competência dos bacharéis para o exercício da profissão, envolvendo os cursos de Fisioterapia, Biomedicina e Psicologia.

Giovana Gomes Albino e Érika dos Reis Gusmão Andrade, no décimo primeiro artigo sob o título: A formação dos professores da EJA: das proposições políticas ao que pensam esses professores sobre a docência, discutem a educação no contexto social da atualidade, enfatizando os processos de formação docente, de forma particular, dos profissionais que trabalham com jovens e adultos.

Com foco na formação contínua a partir das práticas pedagógica, Adélia Meireles de Deus e Bárbara Maria Macedo Mendes, no décimo segundo artigo, intitulado Histórias de vida de professores do ensino fundamental das escolas municipais de Teresina-PI, empregam o recurso narrativas “[...] para resgatar as concepções de professores [...] oportunizando aos professores interlocutores a rememoração de suas histórias formativas tecidas na profissão docente.”

O décimo terceiro artigo, intitulado A escola e a prática pedagógica mediando o processo de construção da identidade do aluno, tendo como autores Ronaldo Matos Albanos e Maria Vilani Cosme de Carvalho, mediante reflexões sobre a temática em referência conclui “[...] que o processo de formação do indivíduo e a construção de sua identidade é resultado de uma relação dialética entre o individual e o social e suas inúmeras inter-relações.”

Em seguida, abre duas seções de comunicações, uma na modalidade Resenha Crítica de obras significativas em campos de conhecimento diversos, tanto pela atualidade das discussões que desenvolvem como pela importância das informações que envolve em suas amplitudes históricas. Outra na modalidade Resumo

de Dissertações, cuja finalidade maior é informar à comunidade acadêmica sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEd – UFPI, no decorrer do segundo semestre do ano de 2010.

Ao articular estas produções de abordagens diversas, a Revista Linguagem, Educação e Sociedade, em sua vigésima terceira edição, concentra no seu interior discussões as atuais em entorno do campo temático para o qual se volta, expressando, em conformidade com seu propósito, uma qualidade acadêmica e um aprofundamento na prática de pesquisar e registrar os fatos que constituem a realidade educacional.

Com a expectativa de que as produções expostas neste número contribuam com mais elementos para o aprofundamento das pesquisas neste campo de conhecimento, bem como de crescente incentivo e contribuição dos atuais e futuros colaboradores, o Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPI põe em circulação a presente edição da Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

Para todos uma boa leitura
Comitê Editorial

ARTIGO

DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA DA UFRN

Márcia Cristina Dantas Leite Braz[1]
Erika dos Reis Gusmão Andrade[2]

RESUMO

Este estudo analisa sob um enfoque da Teoria das Representações Sociais (TRS) quais são as possíveis articulações entre as Representações Sociais (RS) de um grupo de licenciandos sobre "Química" e as RS sobre o "Ensinar". Os sujeitos foram 50 licenciandos do curso de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O acesso aos dados foi realizado através da Técnica da Associação Livre e do Procedimento de Classificação Múltipla. O tratamento desses dados se deu pela análise de conteúdo e pelo procedimento de análise multidimensional SSA (*Smallest Space Analysis*). A RS de "Química" para esse grupo de licenciandos refere-se à noção de campo teórico e ciência que estuda a transformação da matéria. Ancora-se na concepção empirista de ciência, a qual se objetiva a partir da figura do alquimista. A RS sobre "Ensinar" comporta concepções ambivalentes enquanto "transmissão de conhecimento" e "ofício de educar", ancorando-se na Pedagogia Nova e objetivando-se em um constructo cultural em torno do trabalho docente. Apreender tais RS possibilitou nossa compreensão a respeito de conteúdos do percurso formativo para tal grupo, a partir do processo relacional com as figuras do aprender. O resultado apontou obstáculos epistemológicos, práticos e pedagógicos, limitadores de uma configuração do trabalho de ensino como atividade profissional, um desafio em formar os licenciandos em duas culturas. Conclui-se que há uma imprescindibilidade da criação pela universidade de um grupo interdepartamental em que espaços sistemáticos de formação continuada sejam empreendidos, promovendo reflexões sobre a práxis do

---

Recebido em: Julho de 2010. - Aceito em: Março de 2011.

[1]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. marciacdlbraz@yahoo.com.br

[2]Profa. Dra. da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ergandrade@gmail.com

currículo escolar, com a participação de professores da rede, licenciandos e professores universitários.

Palavras-chave: Ensino de Química. Formação de Professores. Representações Sociais.

PSYCHOSOCIAL IMPLICATIONS AND CHALLENGES IN THE FORMATION OF UNDERGRADUATES IN CHEMISTRY UFRN

RESUME

This present study analyzed from a perspective of Social Representations Theory (SRT) which possible links between the Social Representations (SR) of a group of Licentiate degree about chemistry and the SR on Teaching. The subjects were 50 Licentiate degree in Chemistry course from the Federal University of Rio Grande do Norte. Access to data was performed through the technique of free association, and Procedure for Multiple Classification. The data was dealt through content analysis and the analysis procedure multidimensional SSA (Smallest Space Analysis). The SR of Chemistry for this Licentiate degree group refers to the concept of Field Theory and Science that studies the transformation of matter. Is anchored in the empiricist conception of science, and objectively on the figure of the alchemist. The SR includes both conceptions about Teaching as “transmission of knowledge” and “office of education”. Anchored in New Pedagogy and the objective is a cultural construct around the teaching work. Such seized SR enabled our understanding of the content of the training path for this group, from the relational process of learning with the figures. The result showed epistemological obstacles, practical and educational, limiting configuration of a teaching job as a professional activity, a challenge to prepare Licentiate degree students in two cultures. We conclude the indispensability creation by the university of an interdepartmental group where are environment in which systematic training continued to be undertaken. Environment that promotes reflection on the praxis of the school curriculum, with the participation of teachers from the school, Licensed Teachers and university professors.

Keywords: Chemistry Teaching. Teacher Education. Social Representations.

Introdução

É notório o desafio de formar seres humanos independentemente de qual seja a natureza da formação. O termo formar em sua acepção significa dar ou tomar forma, conceber ou ser concebido, estruturar-se, desenvolver paulatinamente. O sentido subjacente à ação transitiva verbal das expressões formar, conceber e desenvolver denota a imprescindibilidade de um ou mais complementos para dar sentido completo a uma frase.

Similarmente, quando falamos sobre formação de professores, principalmente das licenciaturas de Química, Física, Matemática e Biologia, seria insuficiente não convocarmos outras figuras a estabelecer relações de sentido nesse processo, sendo a aprendizagem uma dessas relações. Impreterivelmente, acreditamos que formar alguém abre espaços de relações entre o sujeito em formação e a necessidade de aprender. Formar, portanto, é possibilitar que os licenciandos em seus processos formativos se apropriem de seus saberes-objeto[3]. Segundo Charlot (2000), essa relação se dá entre o sujeito e o saber[4].

Ao falarmos de tal relação, implicaremos o processo de aprendizagem, que se dá não só pela aquisição de um saber, mas também por convocar o sujeito em formação, especificamente nesta pesquisa, os licenciandos em Química, a estabelecer inter-relações de produção com os saberes específicos dos seus campos disciplinares e com os saberes do campo pedagógico.

As inter-relações acabam por determinar composições

---

[3] Saber-objeto, para Charlot (2000), significa o próprio saber enquanto objetivado, quando se apresenta como um objeto intelectual. Especificamente neste estudo, tem a ver com os saberes-objeto do campo disciplinar específico “Química” e do campo pedagógico, expressado pelo termo “Ensinar”.

[4] Saber, para Charlot (2000), implica a ideia de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo e com os outros. A produção do saber envolve tanto a primazia da objetividade inerente à informação quanto a primazia da subjetividade inerente à produção do conhecimento, pois implica o resultado de uma experiência pessoal provida de qualidades afetivo-cognitivas intransmissíveis.

dialéticas com eles mesmos e com os outros implicados no processo, sejam os professores e os colegas, sejam a cultura acadêmica e a cultura escolar. Além disso, ocorrem inter-relações com o objeto de conhecimento específico do campo disciplinar da licenciatura correspondente (Química) e o do campo pedagógico, envolvendo suas disposições, o modo como são abordados, se em uma perspectiva fragmentada ou em uma relação inter ou transdisciplinar, aliadas às suas inserções no mundo.

Pautando-nos nessa perspectiva acerca da formação, é importante sinalizarmos de antemão o caráter de estruturação em que estão assentados os modelos curriculares dos cursos de licenciatura. Desde já, afirmamos que ainda impossibilitam os licenciandos de se posicionarem diante dos saberes-objeto em uma relação de produção de saber, pois, se esta simboliza, segundo Charlot (2000), uma relação de primazia da objetividade e da subjetividade, o distanciamento entre o campo de saber específico e o do campo pedagógico corrobora a ausência de diálogo entre eles, impedindo tais relações.

A disposição dos saberes-objeto indica uma estrutura curricular positivista, fragmentária e linear, predominando, conforme Andrade (2004), o dogmatismo e o anacronismo no enfrentamento da realidade escolar e na articulação entre o conhecimento do campo específico, Química, e o conhecimento do campo pedagógico.

As disciplinas do campo pedagógico são, na maioria das vezes, reduzidas a uma discursividade livresca, e o pior, esvaziam o saber-objeto do campo pedagógico de sua dimensão subjetiva de produção de conhecimento. Os licenciandos, como veremos mais à frente, apresentam um descontentamento quanto a isso, pois sinalizam suas experiências pessoais como desprovidas de qualidades afetivo-cognitivas, na medida em que, por serem de caráter instransponível quando assim convocadas na relação de produção de saber, são destituídas de valor pela forma como se tem abordado os conteúdos das disciplinas pedagógicas no seu curso de formação inicial, demandando simples memorizações por parte deles.

Formar o licenciando em Química, ou em outras licenciaturas, requer análises minuciosas porque, além de abranger as complexidades inerentes a um percurso formativo, de inter-relações com seus saberes-objeto, mediante as figuras do aprender (CHARLOT, 2000), significa também formá-los no trânsito profícuo entre duas culturas: a das ciências humanas e a das ciências naturais. O desafio posto é pensarmos possibilidades formativas para os cursos de licenciatura, no sentido de aproximar as duas culturas.

Tomamos o termo "duas culturas" de Snow (1995), que, ao relatar sua história pessoal, identifica-se como cientista do campo natural que também se dedicou às letras. Apesar de circunscrita em um contexto do século XX, a intrigante contraposição entre as duas culturas transversaliza o século, respingando em nós na atualidade. O autor afirma ter convivido, em sua trajetória acadêmica, com cientistas do campo das ciências naturais e com escritores, sendo constantemente confrontado pelo fosso existente entre elas. Em suas palavras, fica clara essa afirmação:

> Foi através da convivência com esses dois grupos, e muito mais, creio, através da movimentação regular entre um grupo e outro, que me vi às voltas com o problema que, muito antes de lançá-lo por escrito, havia batizado para mim mesmo de "duas culturas". (SNOW, 1995, p. 18).

A nosso ver, o trânsito entre as duas culturas no percurso formativo dos cursos de licenciatura é empreendido, prioritariamente, quando espaços-tempos são oportunizados aos futuros professores para que produzam o conhecimento do conteúdo pedagógico, que, dentre outros, faz parte de uma semântica de conhecimentos a serem produzidos pelos professores em formação, segundo García (1997). Esse conhecimento não é transmitido, adquirido ou linear, mas é produzido em sua trajetória de formação quando confrontado com o processo de transformar em ensino seu objeto de estudo. Porém, o que constatamos na estrutura curricular do curso de licenciatura em Química é uma tentativa aproximativa, mas ainda não satisfatória,

das duas culturas.

O curso de licenciatura em Química[5] é oferecido em dois turnos: diurno e noturno. O primeiro compreende oito níveis previstos em quatro anos. A partir do quinto período, as disciplinas referentes ao campo de saber pedagógico são introduzidas, conjuntamente com os estágios supervisionados, somados em quatro semestres. Os 16 créditos conferidos às quatro disciplinas de educação conjuntamente com os 24 créditos dos quatro estágios legitimam a formação em licenciatura. Os outros 145 créditos designam as disciplinas do campo disciplinar específico. O curso de licenciatura noturno compreende 10 níveis. A partir do sétimo é que são introduzidas as disciplinas do campo de saber pedagógico, como também os quatro estágios supervisionados. Ao todo, somam 40 créditos, sendo 16 referentes às disciplinas e 24 referentes aos estágios. Constatamos que a desproporção dos espaços-tempos de exercícios de relação teoria-prática é visível com relação aos de dimensão teórica.

Coincidindo com esses dados, Pereira (1999), ao tecer considerações acerca dos cursos de licenciatura, denuncia a preponderância das disciplinas específicas do curso em detrimento às de caráter pedagógico. Ao professor que é visto, segundo o autor, como um técnico, um especialista, cabe aplicar os conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. Outro equívoco é o pensamento de que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar, perdendo-se a oportunidade de abordar de forma indissociável os conteúdos e o respectivo tratamento didático, condição para uma adequada formação docente.

Atualmente, não só na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mas também em outras instituições de ensino superior vem se buscando integrar o currículo, contudo sem alterar a sua lógica. Assim sendo, embora constatemos nos cursos

---

[5] As estruturas curriculares atuais dos cursos de licenciatura em Química diurno e noturno estão disponíveis na página <http://www.ccet.ufrn.br/hp_quimica/estrutura.htm>.

algumas aproximações entre as duas culturas, identificadas nos estágios supervisionados, nas atividades de práticas de ensino e nas disciplinas de instrumentação, ainda são de caráter pontual, aligeirado e superficial.

Embora a estrutura curricular do curso de licenciatura de Química aponte para um avanço nesse sentido, a ela foram acrescidos os estágios supervisionados de ensino no transcorrer do curso, mas ainda denota, segundo Gómez (1997), uma concepção de formação do professor como técnico especialista, diferentemente do que acreditamos ser formar o licenciando em duas culturas.

Afirmamos que os licenciandos são formados como técnicos especialistas, pois são instrumentalizados pelas teorias e técnicas científicas com o objetivo de aplicá-las em problemas concretos encontrados na prática escolar, sem haver quaisquer diálogos reflexivos na relação prática-teoria-prática, pois as ideias veiculadas em seus discursos possuem uma relação binária entre teoria e prática, de pura aplicação.

É notória, em seus programas de formação, a lógica da racionalidade técnica por basearem-se em um corpo central da ciência específica seguido pelo corpo das ciências aplicadas, trabalhando previamente os componentes das competências e as atitudes profissionais.

Esse modelo técnico de formação de professores, dentre outros pressupostos apontados por Gómez (1997), relaciona o conhecimento científico e suas aplicações técnicas, em uma perspectiva mecânica, hierárquica e linear. Por isso, o conhecimento acadêmico não se aloja na estrutura semântica, significativa e produtiva do aluno-professor, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual, favorecendo um empobrecimento da apropriação dos saberes-objeto pelos licenciandos em suas relações com o processo do aprender.

Impreterivelmente, quando falamos em formação de professores, defendemos o postulado de que formá-los é promover e potencializar intencionalmente espaços em que estejam em relação com as figuras do aprender. Formar, portanto, é possibilitar que os

licenciandos em seus processos formativos se apropriem de seus saberes-objetos, designando, assim, a primeira figura do aprender.

Isso corresponde ao sentido dos exercícios que os licenciandos realizam em situações de atividades situadas nos seus múltiplos espaços-tempos. Ou seja, considerar os locais e com quem eles transitam na academia, na escola, em atividades de estágio, entre colegas, entre os alunos do ensino fundamental e entre a equipe pedagógica das escolas que frequentam. As atividades curriculares intimamente ligadas a essa figura do aprender estariam nos contextos de práticas de ensino, nos estágios supervisionados e na disciplina Instrumentação do ensino de Química.

Defendemos que formar é possibilitar aos licenciandos que estabeleçam uma tripla relação epistêmica com o saber, inventariada primeiramente pela objetivação-denominação reconhecida pela conscientização da apropriação dos saberes-objeto. Não surtem efeitos esperados no percurso formativo se os licenciandos em formação não se aperceberem de que detêm o "domínio" dos saberes-objeto: "Química" e "Ensinar". Nesse caso, domínio diz respeito à consciência de que vão tomando posse, na medida em que se formam, de um domínio seguro, profundo e especializado acerca de seus campos disciplinares específicos, do campo disciplinar pedagógico e da relação entre eles. Isso estaria imbricado com a segunda relação epistêmica com o saber, pois não poderiam ter um domínio sobre tais saberes-objetos se não estivessem implicados enquanto corpo nesse processo. Nas palavras de Charlot (2000, p. 69), seria: "[...] o Eu nessa relação epistêmica com o aprender [...] imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo que é correlato de seus atos, como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos.".

Enquanto se engajam no movimento de relação epistêmica com "Química" e "Ensinar", mediante a consciência da apropriação dos saberes-objeto, do domínio de seus fazeres pela imbricação do Eu-corpo nesse processo, os licenciandos, na medida em que vão se apropriando das significações vivenciadas nas situações das práticas

formativas cotidianas, mesmo sendo diminutas, e no confronto com os novos saberes- objeto do meio científico, buscam familiarizações do ainda desconhecido, valendo-se de suas crenças, ideologias e criando determinados saberes do senso comum denominados representações sociais.

Os licenciandos, mesmo em processo formativo na ambiência acadêmica, legitimada pela sociedade moderna como lócus de produção de ideias e de teorias científicas, pelo modelo de curso oferecido ainda embasado em uma racionalidade técnico-instrumental (GÓMEZ, 1997), são impossibilitados de se aproximarem suficientemente do conhecimento científico enquanto sujeitos de saber[6], na conceitualização charlotiana.

As implicações que decorrem dessa posição nos levam a compreender a relação com o conhecimento científico e como se tornam professores sob um viés psicossocial. Isto é, os licenciandos constroem suas RS, elaboradas na fronteira entre o psicológico e o social, sendo capazes de estabelecer conexões entre as abstrações do saber e das crenças e a concretude da vida deles em seus processos de troca com os outros. Dito de outro modo, para compreendermos as ações pedagógicas dos licenciandos em torno dos seus campos disciplinares específicos, e do Ensinar, na trajetória do tornar-se professor, devemos considerar não apenas suas estruturas e organizações cognitivas, suas formas de interação e combinação, mas também seu conteúdo e suas origens sociais. Por isso, delimitamos a pesquisa sob um enfoque psicossocial.

As teorias científicas concernentes aos saberes-objetos específicos de cada licenciatura vão sendo transmutadas, requalificadas, fragmentadas por eles, integrando um mosaico de ideias, crenças e teorizações, ou seja, representações sociais, com a finalidade de compreender suas realidades, de possibilitar que ajam sobre as circunstâncias práticas do cotidiano acadêmico-escolar, além de facilitar a comunicação entre os colegas do mesmo grupo.

---

[6] Sujeito de saber é assim compreendido por Charlot (2000) quando se refere não só ao sujeito da razão, mas em formas específicas de relação com ele mesmo, com os outros e com o mundo, na sua relação com o saber.

Buscar uma resposta provisória para essas questões nos fez examiná-las a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), por favorecerem um enfoque psicossociológico. Partindo da dimensão simbólica evidenciada pelos licenciandos, dos discursos referentes às práticas que produziam em seus cotidianos acadêmico-escolares, as análises resultantes nos possibilitaram sugestões que incidirão de forma efetiva para os processos de reestruturação curricular dos cursos de licenciatura da UFRN.

2 A formação inicial de licenciandos a partir de um enfoque psicossocial

Examinar a construção de representação acerca de objetos simbólicos sob um enfoque psicossocial requer algumas explicitações de cunho teórico-epistemológico referentes à própria Teoria das Representações Sociais (TRS). Moscovici (1978, 2003), ao propor a TRS, deduz que há formas de racionalidade na vida cotidiana, como uma forma de conhecimento particular situada entre o social e o psicológico, com o objetivo de intervir na realidade. Portanto, a nosso ver, uma compreensão psicossociológica acerca de qualquer fenômeno social requer primordialmente explicações acerca do seguinte princípio: redimensionamento sobre os espaços de relação entre sujeito-objeto de conhecimento.

Considerar fenômenos à luz de uma nova epistemologia, a das RS, seria, nas palavras de Carvalho (2003), romper com a lógica dicotômica entre homem-meio, sujeito-objeto, instituída nas visões racionalista e empirista. Pela ruptura da relação direta entre essas categorias, a dialética marxista explicitou essa historicidade através da ideia de mediação das relações, pressuposto mais realçado por Vygotsky e colaboradores nos anos 1920.

Na perspectiva de constituição dos processos psíquicos superiores tipicamente humanos, os mediadores sociais interpostos na relação do homem com o meio, do sujeito com o objeto de conhecimento, indicados pelos instrumentos, pelos signos e pelos “outros”, trazem como função primordial a orientação externa. No

caso específico dos instrumentos, refinando as maneiras de agir sobre o meio, já os mediadores internos, os signos, considerados como instrumentos psicológicos, orientam internamente, modificando o funcionamento psicológico do homem, pela ampliação das possibilidades de raciocínio, memória, planejamento e imaginação. "Aos outros" é designado por Vygotsky (2000) o papel de mediador no sentido de que a apropriação dos instrumentos e dos signos pelo indivíduo ocorra sempre nas relações interpessoais, de tal forma que o sujeito, a partir delas, reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, as significações, os usos da palavra com ele culturalmente compartilhados mediante o processo de internalização.

Em uma breve articulação entre o pensamento de Vygotsky (2000) e o de Moscovici (1978), poderíamos dizer que este amplia a relação entre sujeito-objeto de conhecimento através da epistemologia das RS, pois as considera como mediadores psicossociais. Por as RS se constituírem nas elaborações cognitivas dos sujeitos (licenciandos), agora em coletividade, que relacionam seus processos simbólicos e de condutas na reconstrução dos seus objetos de formação ("Química" e "Ensinar"), não haveria mais separação entre o universo externo do universo interno do indivíduo ou do grupo, pelo fato de o sujeito coletivo e o objeto não serem forçosamente distintos.

O que os leva a construírem representações sociais a respeito dos objetos simbólicos aqui analisados, segundo Moscovici (1978, 2003), é o fato de que os licenciandos, mesmo diante de práticas pedagógicas, envolvendo situações diversificadas (pressão à inferência), possuindo interesses desiguais em relação ao objeto (focalização) e tendo defasagem e dispersão de informação sobre ele, necessitam construir códigos comuns para classificar e nomear de maneira unívoca as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva. Dessa forma, os licenciandos garantirão o consenso de opinião sobre os objetos representados ("Química" e "Ensinar"), bem como a comunicação entre seus pares e um guia para suas condutas.

As RS são construídas e elaboradas a partir de dois

mecanismos denominados por Moscovici (2003) de Ancoragem e Objetivação. A Ancoragem é designada pelo processo de inserção do objeto ou das novas informações, das novidades que irrompem a realidade social, a conceitos e imagens já formados anteriormente, na tentativa de torná-los familiares. Quando os sujeitos ancoram algo estranho e perturbador, sempre o fazem arraigando-o a um sistema particular de categorias preexistentes, comparando-o com um paradigma de uma categoria que pensam ser apropriada. "Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e, ao mesmo tempo, ameaçadoras". (MOSCOVICI, 2003, p. 61). O segundo mecanismo de construção da RS é a Objetivação, entendida como o processo de materialização das abstrações e de corporificação dos pensamentos, tornando o impalpável em algo físico e visível, pela transformação em objeto do que é representado. É reproduzir um conceito em uma imagem.

Moscovici (1978) considera as RS como sociais por serem adquiridas, geradas e partilhadas socialmente mediante critérios de determinações ligadas à estrutura e às relações sociais. Caracterizadas por um processo criativo, de elaboração cognitiva e simbólica, têm como função orientar os comportamentos, interpretar a realidade e guardar especificidades dos grupos, o que se caracteriza como uma função identitária. Apreendê-las nos serve de mote indutor de sugestões para repensarmos novas proposições curriculares para os cursos de licenciatura, no sentido de aproximar as duas culturas.

Os licenciandos, participantes deste estudo, estavam em espaços-tempos de apropriação de novas concepções do meio científico, assim, quando tais concepções chegam ao universo consensual, "através dos divulgadores, soam com estranheza". (AGUIAR; CARVALHO, 2003, p. 131). Torna-se necessário, para a compreensão das novas teorias, que os licenciandos troquem ideias, criem teorias e representações decorrentes das transformações dos conceitos originais do universo reificado, tornando-os familiares. A partir de articulações entre as RS de "Química" e as do "Ensinar",

as tessituras psicossociais empreendidas pelos licenciandos sinalizaram conteúdos simbólicos sobre como pensavam possíveis aproximações entre as duas culturas. Aquilatar as dimensões simbólicas dos licenciandos na perspectiva psicossocial possibilitou compreendermos como pensavam os conhecimentos científicos no enfrentamento com suas práticas pedagógicas e como configuravam seus elementos identitários, mediante relações entre o campo disciplinar específico e o campo pedagógico.

3 Os caminhos da pesquisa

Usamos a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP)[7], que consiste em uma técnica projetiva, permitindo o acesso às primeiras aproximações dos conteúdos latentes das RS, constitutivos do universo semântico sobre os objetos pesquisados: “Química” e “Ensinar”. Dos 50 licenciandos participantes da pesquisa, 20 fizeram parte da TALP, gerando em suas evocações 120 palavras, das quais 60 se referiam à palavra indutora “Química” e 60 a “Ensinar”.

De acordo com a semelhança semântica dessas palavras produzidas na etapa da TALP, aplicamos o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) “Química” e o PCM “Ensinar”, demarcando a segunda etapa da pesquisa, duplicadamente aplicada a cada um dos outros 30 licenciandos.

Segundo Roazzi (1995), os estudos que propõem o PCM têm como interesse conhecer a maneira como os sujeitos pensam, sentem e se comportam em relação a importantes fatos e experiências

---

[7] A técnica de Associação Livre (AL) permite acender, pelas vozes dos participantes da pesquisa, os elementos constitutivos do universo semântico sobre os objetos das representações sociais, bem como seu conteúdo e sua organização. A análise dos dados obtidos pela Associação Livre correspondeu à proposição de Grize, Vergés e Silem (1987 apud ABRIC, 1998, p. 66), que consideram e analisam o sistema categorial elaborado pelas pessoas da pesquisa. Foi permitido nos aproximar do conteúdo das representações mediante três indicadores: a frequência, a ordem do item na aparição das associações e a sua importância para a pessoa quando solicitada a destacar qual dos três era o mais importante.

da vida. Com relação ao PCM "Química"[8], foram oferecidas aos licenciandos 22 fichas, enquanto que para o PCM "Ensinar", 25. Estas, contendo as palavras advindas das TALP, deveriam ser organizadas variando de 02 a 06 grupos, da maneira que parecesse mais conveniente ao licenciando. Tomávamos nota, em protocolo, da configuração construída pelo licenciando, além de termos registrado em gravador as justificativas que orientaram tal procedimento. Como veículo de representações sociais, a linguagem passou a ser objeto da investigação em uma perspectiva de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

A análise dos dados provenientes da aplicação dos PCM baseou-se na análise multidimensional, SSA[9]. Esta, a partir de julgamentos de similaridades, possibilita a conversão das distâncias e similaridades de natureza psicológica em distâncias euclidianas, de tal forma que as configurações categóricas do pensamento dos licenciandos acerca dos objetos simbólicos aqui em estudo foram descobertas. Torna-se importante a apreensão de como o fenômeno em estudo se apresentou, exatamente pela divisão do espaço em projeção em regiões, viabilizando a elaboração de hipóteses para o estudo das regionalizações criadas mediante a Teoria das Facetas, explicada por Bilsky (2003)[10].

---

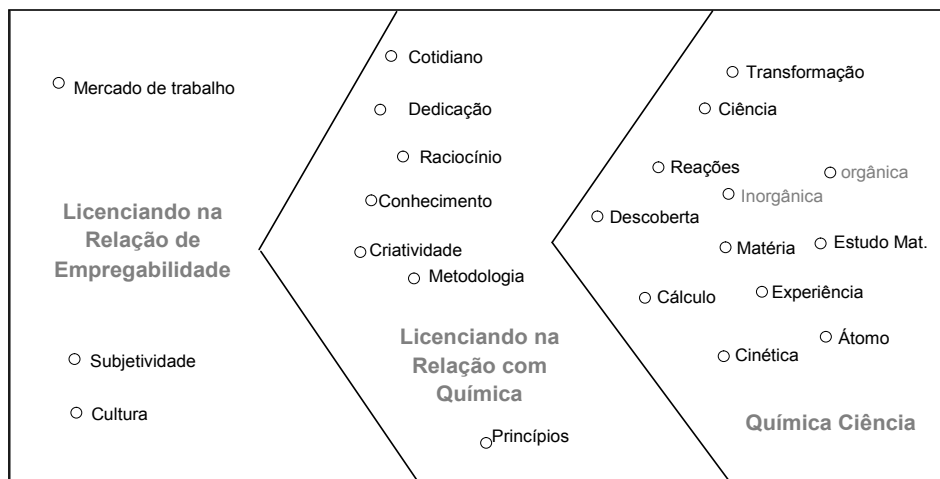
[8] O PCM, diferentemente das metodologias tradicionais de apreensão do objeto a ser pesquisado, destacou o caráter qualitativo não apenas das categorias, mas também da construção do sistema de classificação que os licenciandos usavam nas interações que estabeleciam com o objeto. A utilização desse procedimento possibilitou condições para compreendermos seus sistemas conceituais enquanto sujeito individual, como dos próprios grupos aos quais pertencem.

[9] A técnica Smallest Space Analysis (SSA) – traduzindo para o português: Análise dos Menores Espaços – é utilizada para analisar os conteúdos dos dados das Classificações Dirigidas do PCM. Consiste em um escalonamento multidimensional não métrico, no qual o princípio é o de proximidade.

[10] A Teoria das Facetas é um marco de referência como aplicativo a análises da estrutura de similaridades, esquematizando os diversos papéis que as facetas desempenham na análise multidimensional. Segundo o autor, essa teoria apresenta uma variedade de métodos para analisar dados, os quais se destacam por um número mínimo de restrições estatísticas. Sua contribuição para esse estudo se destaca por facilitar expressões de suposições teóricas, isto é, hipóteses, podendo ser examinadas empiricamente suas validades, de tal forma que os dados empíricos refletirão as estruturas supostas previamente, desenvolvidos pela análise SSA.

Os resultados observados na análise SSA correspondente ao PCM "Química" são explicitados no QUADRO 1:

QUADRO 1

Análise da técnica SSA do PCM Química

A natureza dos dados sobre "Química" apresentou-se espacialmente dessa forma devido à mesma noção de ordem por mais de uma faceta. A primeira da direita para a esquerda, "Química ciência", foi assim nominada pelo imbricamento da Química enquanto ciência, especificado pelos elementos de sua área de estudo e pelos indicadores referentes a ela. A nominação dessa faceta corresponde ao mesmo nome que demos à categoria da análise de conteúdo do PCM "Química". Por isso, os trechos abaixo correspondem aos discursos referentes a essa categoria.

> [...] a parte que ela estuda, orgânica, inorgânica, os princípios, a cinética, os cálculos que têm a ver com a Química [...] experiência, porque experiência faz parte da Química, né? Tudo o que a gente vai estudar tem a experiência pra que a gente possa observar melhor a teoria que a gente estuda. E é a partir dessas experiências é que acontece as descobertas, né? Vai descobrindo, vai acontecendo, aprendendo melhor [...] estudo da matéria que eu coloquei em relação à Química não sei nem se tem a ver, mas matéria eu relacionei com Química né? Que estuda o que é matéria, os compostos da matéria, essas coisas [...] que é uma

> ciência, as descobertas, transformações, cinética, orgânica, inorgânica [...] cálculo, porque nem sempre a gente estuda cálculo à parte de Química. Cotidiano que a gente costuma relacionar o que a gente estuda na sala de aula cotidiano. (03/07).

> [...] existe vários assuntos dentro da Química. A química orgânica, a química inorgânica, a físico-química, então esse aqui eu notei, pronto, aqui tá se falando em alguns assuntos, a cinética química, que estuda a velocidade das reações, inorgânica, que estuda as substâncias inorgânicas, a orgânica, que estuda as substâncias orgânicas [...] átomo, experiências, reações e transformação. Esse grupo daqui porque reações eu agrupei com as transformações, porque é a mesma coisa. [...] Através dessas, bom, essas reações através de experiências que se descobriu a estrutura dos átomos [...] estudo da matéria, a Química é o estudo da matéria, matéria que é o objeto de estudo da Química, ciência por a Química ser um tipo de ciência, por estar intimamente no nosso dia a dia, no nosso cotidiano [...] átomo por ser a unidade fundamental da Química, né, das substâncias. Reações por ser as reações químicas, né? As coisas existem de diversas formas diferentes por causa das reações químicas [...] dentro da Química, experiência porque a Química ela vem de diversas experiências, né? A descoberta dela é por diversas experiências. E cinética é por ser dentro do assunto de Química. (03/20).

A faceta subsequente, “licenciando na relação com Química”, alude à relação de aprender e ensinar do licenciando com seu objeto de estudo enquanto campo teórico e científico nas posições de estudante e, ao mesmo tempo, de professor. Como observamos, as explicações a seguir indicam os trechos dos discursos da categoria “o entre lugar do ser/estar e ensinar”, da análise de conteúdo.

> Os conceitos da teoria, da química, no caso. O cálculo está tanto associado com a teoria quanto com a prática. E aqui seria o material, o conteúdo que a disciplina de Química iria trabalhar [...] Porque é no caso ciência, Química é uma ciência, né? O estudo da matéria química é o estudo da matéria. É... e a matéria nem se fala, é o estudo da transformação, é... onde se estuda quando você vai dar a disciplina, você estuda átomo, reações e tem a descoberta quando você chegar aos princípios e tem essas divisões, né, inorgânica, orgânica e cinética. Isso

> aqui seria muitíssimo associado, é uma coisa que quando você abrange a disciplina, quando você tá lá na sala de aula você vai falar sobre isso. Com os seus alunos você vai falar sobre isso [...] a experiência, o cálculo, o raciocínio e o cotidiano... porque não só a Química, mas outras ciências, a Física, iriam usar da experiência, do cálculo, do raciocínio, do cotidiano pra se basear [...] a Química é o nosso dia a dia, você tá em contato com ela, você não vê, você não percebe às vezes, mas ela tá diariamente, você tá tendo contato com a Química [...] porque a Química é o cotidiano, é a vida, é o ambiente. (03/12).

O fazer pedagógico é aferido quando atestam sobre os itens “dedicação” e “criatividade” como indicadores essenciais ao ensinar Química. O item “metodologia” é investido do sentido didático de conduzir práticas pedagógicas interessantes e atraentes aos alunos dos ensinos fundamental e médio. É o que passamos a ler em suas justificativas, correspondentes aos discursos da subcategoria “Química na relação com o ensinar”, referente à categoria anteriormente referendada.

> [...] A metodologia e a dedicação. A dedicação é o tempo que a gente se dedica a fazer, a estudar, a preparar uma aula. E a metodologia é no sentido de... ela é importante na Química e tá muito associado [...]. Essa metodologia é com relação à Química [...], à criatividade e ao cotidiano. Criatividade é... como professor ou até como... quem trabalha com laboratório, tudo exige criatividade. Fazer você pensar numa aula, fazer você pensar no que vai fazer... você tem que sentar, planejar, tem que ser criativo pra poder chamar atenção dos alunos. Eu acho que tá mais ou menos associado à Química nesse sentido. (03/30).

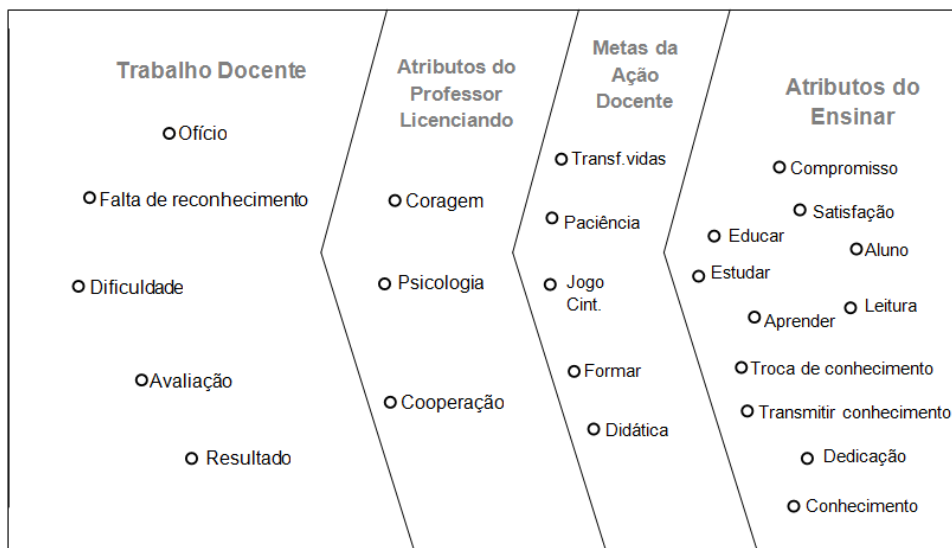
Associando-se à faceta anteriormente comentada, o “licenciando na relação de empregabilidade”, comportando as palavras “mercado de trabalho”, “subjetividade” e “cultura”, essa faceta aponta características a respeito do mercado para o químico, licenciando e bacharel, assim como atributos inerentes a esse profissional. Carreando os sentidos comentados na faceta anterior, as palavras “dedicação” e “criatividade” passam a enunciar associações aos atributos subjetivos imprescindíveis ao seu perfil profissional.

Abaixo leremos os extratos referentes à subcategoria "mercado de trabalho", correspondente a mesma categoria citada:

> Para o mercado de trabalho nós devemos ter... o conhecimento do que é a Química, a criatividade pra saber lidar, como a forma de achar veículos de experimentação, a dedicação, porque o químico tem que ser dedicado, tem que ter conhecimento da cultura como um todo, porque assim a gente não muda determinados, por exemplo... num... como um povo trabalha determinados materiais a gente não muda, só trabalha em cima disso. (03/02).

Com o propósito de usar a técnica da Análise dos Menores Espaços (SSA) e de analisar os dados da Classificação Dirigida, fizemos o estudo das facetas do fenômeno pesquisado, descrito a seguir, referente à RS do "Ensinar".

QUADRO 2

Análise SSA da Classificação Dirigida das palavras associadas a Ensinar

Qualificamos o QUADRO 2 enquanto faceta ordenada segundo Bilsky (2003), pois pudemos observar que seus agrupamentos compreendem elementos interconectados entre si de tal forma que

para cada elemento seguinte é mantida a respectiva característica de modo progressivo, dando-nos condições de prognosticar a hierarquia de correlações entre intracampos. Como observamos nas facetas "atributos do ensinar", "metas da ação docente", "atributos do professor licenciando" e "trabalho docente". Devido à noção de ordem ser a mesma em mais de uma faceta, seu tipo de ordenação é associado de maneira parcelada. Observamos uma aglutinação dos 11 itens correspondentes ao campo "atributos do ensinar".

Enquanto fenômeno, as RS constituem-se de elementos fundidos de diversas naturezas (JODELET, 2001), estando alguns deles circulantes nos discursos dos licenciandos em Química. Os elementos informativos, cognitivos, ideológicos, dentre outros, indicam que a RS acerca do Ensinar estabelece uma estreita relação com o educar.

Ao se colocarem diante da realidade profissional com os conhecimentos produzidos nos espaços formativos, acabam também por interpretá-la a partir do objeto "Ensinar" enquanto produção social. Sendo assim, em seus discursos, verificamos que há ambiguidades ao conceberem o "Ensinar". A primeira refere-se a uma visão restrita, quando simplesmente o definem como "transmissão de conhecimento", assumindo que qualquer um pode exercer tal função. A segunda, mais recorrente, está articulada à ideia de "ofício", caracterizando-se por ser uma prática educativa. Dessa forma, demandam qualidades de caráter volitivo, como nas palavras "compromisso", "dedicação" e "satisfação", aliando-se às características inerentes à cultura do ser e fazer professor-educador, nas palavras "estudar", "leitura" e "conhecimento", como também na relação com o "aluno", envolvendo o "aprender" e a "troca de conhecimento".

> [...] Educar... ensinar... é [...] Nem todos que ensinam educam. Tem alguns que só ensinam aquela matéria e pronto, né? [...] ensinar tá muito.... eu creio assim o ensinar é objetivo e o educar é bem subjetivo. O ensinar, você ensina uma matéria, ensina a... qualquer coisa, ensina a dirigir né? Agora o educar não. O educar tá formando o cidadão, o educar. É o ensinar e mais um pouco

> né? (03/20).
> Ofício. Educar é um ofício dos mais difíceis né? [...] educar é transformar vidas, cooperar, é fazer... e tal... é transmitir conhecimento, essas coisas todas, e se você não tiver dedicação pra buscar tudo isso, vai por água abaixo né? Aí vem a troca de conhecimento e compromisso [...]. Justamente educar, ensinar é relacionado ao ofício de educar, muitíssimo associado [...] o formar cidadãos, que é justamente aí. Transmite conhecimento, transforma vidas, forma cidadãos. (03/26).

Freire (1996, 2005) trata do educar e do ensinar não como uma relação dicotômica, mas como uma relação dialógica, pois os conceitua a partir de suas inter-relações com o educar. Como competência técnico-científica do professor, o ensinar, marcado pela dimensão político-ideológica do saber-fazer, da autorreflexão crítica e do saber-ser da sabedoria, exercitados pelo professor, reitera essa prática docente enquanto dimensão social da formação humana, a educação como prática da liberdade, compreendida como instauração histórica que os homens vivem.

A faceta “atributos do ensinar” estabelece uma progressão associada em significados com a próxima, “metas da ação docente”. Representando socialmente o ensinar enquanto ofício de educar, estabelecem metas de ação com a finalidade de conquistar tais objetivos. Mormente, indicados pelas palavras “transformar vidas” e “formar cidadãos”, as metas interligadas à complexidade de tais exigências fazem os licenciandos lançarem mão da “didática”, do “jogo de cintura” e da “paciência” enquanto instrumentos teóricos e práticos necessários para orientar a ação pedagógico-didática no Ensinar, como observamos a seguir:

> O papel do professor é ensinar, transmitir conhecimento [...] tem que ter muito jogo de cintura, dedicação [...] você vai tá educando seus alunos e transformando a vida deles que isso é o ofício de ser professor, né? Como? Tendo uma boa didática pra que eles possam compreender melhor e assim aprender, pra isso você precisa se dedicar bastante... Ter bastante paciência, porque você vai encontrar alunos com bastante deficiências, então vai ter que estar sempre voltando o assunto, dando conselhos pra

> que eles possam é... ser cidadãos corretos, eu sei que a gente vai encontrar bastante dificuldade, mas a gente tem que ter jogo de cintura pra isso. (03/05).

Sendo a Didática uma disciplina concernente aos estudos dos objetivos, conteúdos, meios e condições acerca dos processos do Ensinar, com vistas às finalidades educacionais, quando transposta para o espaço de ideação coletiva, é reelaborada juntamente com os outros conteúdos representacionais em questão, de tal forma que são modificados, prevalecendo, porém, de forma arraigada as suas concepções antigas, como jogo de cintura, que servem de guias de ação. Nas palavras de Andrade (2003b), mesmo nesse processo de fragmentação em que as concepções antigas e as novas são misturadas, as RS, enquanto modalidades de pensamento, ainda assim, mantêm uma lógica própria. Vejamos:

> Essa modalidade de pensamento lança mão de mecanismos como a classificação, a categorização, a denominação e os procedimentos de explicação, os quais têm uma lógica própria. Trata-se, assim, de uma forma de apropriação, produção, elaboração e construção do conhecimento, que se relaciona com o mundo vivido, com as regras, os valores, símbolos e signos significativos para os atores e para os grupos. (ANDRADE, 2003b, p. 88).

A posição preenchida pela RS no ajustamento prático dos licenciandos com relação às "metas de ação docente" parece denotar certo "compromisso psicossocial", comprovadamente em seus discursos, quando concebem "didática" enquanto direção da aprendizagem, estreitamente veiculada ao "jogo de cintura". Concebida dessa forma, a Didática aponta para características da Didática da Escola Nova, em que o professor, por considerar o aluno como sujeito da aprendizagem, coloca-o em condições propícias para que, partindo das suas necessidades, das suas realidades, dos conhecimentos prévios, possam buscar por si mesmo conhecimentos e experiências.

> [...] Confrontando os conhecimentos que eles têm, que são algo geralmente errado, eles vão fazer uma autoavaliação e vão ver, observar o melhor caminho que é o que o professor tá passando mais corretamente. (03/08).
> [...] existem alunos que não são dedicados que você precisa usar um certo artifício pra arrancar interesse do aluno [...] eu não sei, é isso eu sempre penso a melhor forma de... de... despertar o aluno. Às vezes, sei lá... fazendo experiências, é... mostrando um pouco do cotidiano, o que é. (03/23).

Em suas justificativas, a ideia da Didática Ativa, como foi dito, correspondente à Escola Nova. Como caracterizada nas explicações de Libâneo (1991), seria no pensamento dos licenciandos esse "jogo de cintura" que o professor ajuda o aluno a aprender. A didática aqui não é direcionamento para o ensino, mas orientação da aprendizagem, pois, sendo uma experiência conduzida pelo professor licenciando, leva o aluno à aprendizagem. Por isso, embora localizado na próxima faceta, "atributos do professor licenciando", o item "cooperação" funciona como uma ligação entre os dois campos, comprovando exatamente o tipo de partição associativa. Nas palavras dos licenciandos:

> Eu pensei no professor que ele tem que ter coragem, jogo de cintura, dedicação, paciência, compromisso e satisfação. O professor tem que ter isso pra ensinar... encarar uma turma de jovens, de pré-adolescentes assim... coragem pra encarar o grupo, porque tem medo de não conseguir... não conseguir realizar seu objetivo que é ensinar e tal... Ele precisa de didática, porque assim... a gente encontra muito professor que tem pouca didática. Aí tem que ter uma didática pra ensinar e tal [...] assim... é didática é facilidade de passar aquilo que você sabe [...]. Aí a cooperação porque ele precisa cooperar tanto com profissionais do meio como com os alunos. Ele tem que cooperar, ele tá trabalhando pra cooperar com os alunos. (03/15).

O campo "atributos do professor licenciando" anuncia elementos de caráter do ser para seu fazer pedagógico, expressos na capacidade da "coragem" e na atuação conjunta com o

aluno, mediante a “cooperação”. O professor escolanovista atua incentivando, orientando, organizando as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades e características individuais dos seus alunos. Para isso, faz uso da “psicologia”, como indicam os licenciandos a seguir:

> [...] A psicologia você tem que ter o conhecimento dela pra poder lhe ajudar a poder trabalhar, poder abordar de certa forma, se você não abordar de certa forma que envolva o aluno... esse abordar é no sentido de como você conversar com ele, como entrar em contato, porque você é... se você estabelecer um contato simplesmente falando de é... de vidrarias, de ácido clorídrico, de coisa que ele nunca viu, fica chato, realmente fica chato [...] a coragem você tem que possuir coragem pra poder se dedicar e isso tá associado a toda profissão, o que você vai fazer. (03/11).

O “trabalho docente”, traduzido como “ofício de educar”, é encarado nesse campo como corolário da RS acerca do “Ensinar”. Seus conteúdos expressos nos discursos dos licenciandos propõem uma derivação de um encadeamento dedutivo das asserções precedentes dos demais campos, em que acréscimos explicativos de concepções anteriormente latentes aqui se fazem enunciar. É o que verificamos no caso dos itens “ofício” e “falta de reconhecimento”, localizados em pontos mais extremos da figura com relação às demais facetas. O trabalho docente, na acepção de Tardif e Lessard (2005), é uma forma particular de trabalho por ser uma atividade em que o profissional se dedica ao seu “objeto” de trabalho, sendo justamente outro ser humano que possibilita o processo interativo de aprender. Ademais, todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto, sendo incontornável assumir ou negar essa humanidade pelo fato de, nas palavras dos autores, interrogar sua própria humanidade. Vejamos:

> O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta questões complexas de poder, da afetividade, da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. (TARDIF; LESSARD,

2005, p. 30).

O retorno da humanidade do “objeto” aluno para o “professor licenciando” se desdobra também na constituição de RS acerca do “Ensinar” enquanto “ofício de educar”, pois traduz o modo como esse grupo se pensa e pensa seu trabalho em suas relações com objetos que o afetam.

Os licenciandos incorporam as finalidades gerais da educação, “transformar vidas” e “formar cidadãos”, definidas por autoridades, dispositivos legais e programas escolares, tratando-se de objetivos extremamente genéricos, ambiciosos, heterogêneos, inconciliáveis com as demandas da prática escolar, ambíguos e pouco dados a uma avaliação precisa e quantitativa, demonstrados visivelmente pelos espaços entre os itens “avaliação” e “resultado” em relação aos demais.

Em suma, orientando-se pela complexa missão de educar, instruir, socializar e formar, a palavra “dificuldade” é pertinente à complementação das ideias referentes ao exercício do trabalho, fazendo emergir conflitos extremos entre o ser, o ter e o fazer, quando exigem deles mesmos o cumprimento de tais finalidades, e apontando os percalços e a falta de reconhecimento da profissão.

> É um ofício a profissão de professor [...]. Falta de reconhecimento, eu botei no muito associado porque hoje em dia muita gente bota a culpa no professor porque é o professor... o salário dele é um absurdo, não existe isso, eu acho que é uma falta de respeito com a profissão, porque o educador em parte é responsável pela formação do conhecimento, se o pessoal vai conseguir entrar na universidade, não vai... se vai mudar de vida e as pessoas não reconhecem isso (03/03).

4 Algumas considerações: para não concluir, mas inquietar...

Os conteúdos representacionais latentes a essa etapa da pesquisa sobre as articulações entre “Química” e “Ensinar” anunciaram um imbricamento entre seu objeto de estudo enquanto ciência e os elementos inerentes à disciplina Química. Na relação

de saber do licenciando com a Química, reafirmaram-se enquanto professores, pois asseguravam determinados atributos para o exercício da profissão, autorizando-se a ser professor.

O “Ensinar”, na relação com a Química, traduziu-se por indicativos de um misto das práticas pedagógicas tradicional e nova, tanto pela ênfase na transmissão de conhecimento realizada pelo professor quanto pelo resgate da relação entre aluno e professor, apontados pelos postulados humanistas que emergem nesse processo. Ensinar foi representado como ofício a ser exercido, sobretudo pela sinalização dos atributos do ser para o fazer docente. Por isso, a questão de “como vão tornando-se professores” é respondida na medida em que articulamos as RS sobre os saberes-objetos do campo disciplinar específico com as do campo pedagógico, expressados pelo termo “Ensinar” na relação com as figuras do aprender.

Os conteúdos simbólicos resultantes das articulações entre as RS de “Química” e as RS do “Ensinar” sinalizaram interseções em torno da primeira figura do aprender, quando pensaram a transposição didática da ciência Química enquanto ciência empirista.

As analogias estabelecidas pelos autores Mellado e Carracedo (1993) entre a concepção de ciência empirista e a didática das ciências demonstram especificidades interessantes constatadas nas articulações entre RS dos “objetos” em estudo pelo grupo dos licenciandos em Química.

Segundo os autores, a posição empirista considera que o conhecimento é acumulativo e que se descobre a verdade científica aplicando um procedimento objetivo e rigoroso. Portanto, a concepção de didática empirista para o ensino de ciências ressalta um ensino como transmissão de conhecimento, em que o professor deve conduzir seus alunos a realizar boas observações, pois, através delas, por indução, eles chegarão a descobrir as leis da natureza, sendo, dessa forma, o princípio do ensino como descoberta.

Os conteúdos manifestos em seus discursos sinalizaram tais articulações quando conceberam a Química como ciência empirista, o “Ensinar” como transmissão desse conhecimento e a “didática” do

ensino de Química como direção para a aprendizagem, pela utilização de métodos pedagógicos no sentido de levar o aluno a descobertas.

Interconectada a essa figura, a construção da relação epistêmica da objetivação-denominação, caracterizada pela conscientização do domínio profundo, seguro e especializado por parte dos sujeitos de saber, nesse caso, com os saberes-objetos "Química" e "Ensinar", apresentou-se frágil. Por isso, levou o grupo de licenciandos, pela pressão à inferência sobre tais "objetos", à tentativa de tornar familiar algo ainda incompreensível e distante, formando-se as RS, confirmadas em seus discursos pelas características do curso de formação inicial, principalmente no tangente à fragmentação da relação teoria-prática.

De acordo com os conteúdos representacionais veiculados nos discursos do grupo de licenciandos participante da pesquisa, o curso acrescenta muito pouco à legitimação de saber que precisam para ser professor.

A imbricação do Eu sinalizada pelas possibilidades de ação em seus efeitos e atos foi destacada pelos mecanismos de Ancoragem e Objetivação das RS do grupo de licenciandos acerca dos "objetos" estudados. Conferimos, mediante os conteúdos simbólicos, que as RS de "Química" estão ancoradas na ciência empirista, com forte traço nas observações da experiência sensível, e objetivadas na figura do alquimista.

Quando articuladas à Ancoragem das RS de "Ensinar", implicavam a elaboração de uma didática da pedagogia nova, a qual objetivada na figura do trabalho docente enquanto codificado e não codificado, traduziu-se na ideia de que a transmissão do conteúdo da Química, ciência empirista, se daria com base em observações/ experimentos. O aluno, centro do processo, seria alvo da recepção de tais conteúdos, bem como dos princípios didático-metodológicos do aprendizado por descoberta.

Sinalizavam para isso a execução de um trabalho meticuloso, planejado, mas, ao mesmo tempo, um trabalho imprevisível, exigindo certa "margem de manobra", investido no item "jogo de cintura", relembrando, assim, as atitudes e tentativas do alquimista em suas

atividades de laboratório. Nesse sentido, a terceira instância referente à relação epistêmica com os saberes-objeto consiste na dualidade da distanciação-regulação.

A distanciação deflagrada enquanto domínio de um fazer, mediante um conjunto normativo, apontou para os conteúdos representacionais entre as articulações das RS "Química" e as RS de "Ensinar", mostrando o pensamento do grupo de licenciandos sobre o domínio do ensinar, a partir da relação de saber que empreendiam com a Química, seu "objeto" de estudo.

Através da "dedicação", "raciocínio", "criatividade" e "metodologia", o Ensinar, como transmissão de conhecimento, requereria o uso da "psicologia" e da "cooperação". Constatamos que pensavam sobre o domínio de seu fazer conteúdos da relação extraída do trabalho docente enquanto codificado e não codificado. A regulação, enquanto domínio da relação deles mesmos com os saberes-objeto "Química" e "Ensinar" e com os outros, foi deflagrada pelos conteúdos psicossociais das articulações entre as RS dos "objetos" estudados, quando indicaram o sentido referente à construção da imagem de si, isto é, como eles se reconheciam nesses espaços relacionais.

Conferimos que o grupo identifica-se como professores, exercendo o "ofício" de educar, no confronto com a prática. A crítica ao processo de desprofissionalização da categoria, nesse embate, levou-os a atribuírem as qualidades de "coragem", "compromisso", "satisfação" à importância na conquista das "metas da ação docente".

Os conteúdos psicossociais construídos e manifestos nas figuras do aprender na relação com as articulações simbólicas das RS estudadas estenderam-se à relação de identidade. Essa relação evidenciou elementos identitários resultantes do trânsito deles mesmos na posição de alunos com relação ao saber Química e como professores na relação com o trabalho, trazendo os conteúdos relacionais daí decorrentes para o espaço do ensinar, anunciado pela "troca de conhecimento" e "jogo de cintura".

Os conteúdos emergentes da relação identitária, apreendidos sob o olhar da TRS, não foram desvinculados da quarta figura de

aprendizagem (CHARLOT, 2000). No que diz respeito à relação social com os saberes-objeto, constatamos que o grupo de licenciandos em Química localizou-se socialmente nas posições que ocupavam como alunos do curso e quando exerciam o trabalho docente.

Afirmamos que, decorrente das articulações entre as RS apreendidas nos grupos acerca desses “objetos”, um espaço de natureza psicossocial interfecundo de um trânsito livre entre as duas culturas, a das ciências humanas e a das ciências naturais, foi deslindado não apenas pela comprovação dos resultados advindos das análises de conteúdo dos discursos dos licenciandos, mas primordialmente pelas análises multidimensionais ensejadas pela Teoria das Facetas.

Dando conta de questões emergentes no cenário das discussões sobre formação e profissionalização docente, o olhar psicossocial acerca desse trânsito pôde ensejar obstáculos epistemológicos, práticos e pedagógicos limitadores e/ou superadores de uma configuração do trabalho de ensino como atividade profissional, especialmente pelas condições particulares em que foram construídas as articulações dos sentidos para “Física” e “Ensinar” e “Química” e “Ensinar” aqui tratados.

Em seus estudos, Andrade (2003a, 2003b) adverte-nos sobre a criação de RS durante processos formativos, nos quais as informações recebidas durante tal percurso são ressignificadas a partir de conhecimentos prévios, decompondo os novos conhecimentos e os reorganizando de forma a torná-los possíveis de serem incorporados ao seu referencial. Esse processo de reconstrução evidenciado no caráter sociocêntrico das RS acaba por provocar defasagens (JODELET, 2001), em virtude dos efeitos da distorção, suplementação e subtração dos atributos dos objetos representados.

Os grupos de licenciandos participantes desta pesquisa, ao criarem sistemas de explicações psicossociais sobre os objetos “Química” e “Ensinar”, demonstraram a produção e reprodução dos obstáculos simbólicos apresentados nesse trabalho, os quais acabaram como impeditivos à internalização dos conhecimentos científicos tão ensejados pelos processos de formação e

profissionalização docente (SILVA; DOMINGOS SOBRINHO; ANDRADE, 2007).

Nas palavras de Silva, Domingos Sobrinho e Andrade (2007), as RS aqui apreendidas nos serviram de objeto privilegiado de desvelamento das principais teias cognitivas e simbólicas que produziram e reproduziram esses obstáculos. Pudemos observar que, em tese, tais obstáculos referem-se primordialmente à concepção empirista de ciência, enquanto conteúdos representacionais.

Ensejando ideias que considerem o educador como especialista de conteúdo e o aluno como receptáculo de conhecimento, compreender o embasamento da didática das ciências amparadas na concepção empirista pode denunciar sua responsabilidade na construção de tais obstáculos implicativos aos fazeres pedagógicos que dificultam, principalmente, o processo de aprendizagem dos alunos dos ensinos fundamental e médio, mas também o dos próprios licenciandos.

As analogias trazidas por Mellado e Carracedo (1993) sobre a filosofia da ciência e a didática das ciências são bastante elucidativas quanto às implicações aos processos de aprendizagens dos estudantes. Superando a concepção empirista, a perspectiva construtivista[11] subsidiaria práticas pedagógicas potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem mais eficazes.

Por defender um modelo de objetividade advindo da ideia da razão como conhecimento aproximativo, a concepção construtivista de ciência considera o conhecimento e a inteligência construídos num contexto social, em que os conhecimentos preexistentes e os atos criativos precedem à observação. Segundo tal concepção, todas as teorias científicas têm temporalmente uma coerência interna e correspondem a um corpo de experiências.

A nosso ver, contribuir para profissionalizar os grupos de

---

[11]Não é de nosso interesse tecer comentários acerca das concepções filosóficas subjacentes à nova filosofia da ciência, mas apenas comentar brevemente algumas das implicações da concepção construtivista de ciência e a aprendizagem das ciências.

futuros docentes, antes de tudo, é proporcionar espaços reflexivos que viabilizem ação-reflexão-ação e pesquisa, no intuito de ressignificarem os conteúdos psicossociais aqui tratados, fazendo-os aproximarem-se dos conteúdos científicos referentes aos objetos de estudo, consubstanciados no trânsito entre as duas culturas. Isso nos levou a pensar sobre a construção do saber pedagógico (GARCÍA, 1997) e sobre o objeto de estudo em sua transposição didática.

Dessa feita, seria sobremodo importantíssimo para elencarmos sugestões de encaminhamentos curriculares e propostas de projetos de extensão com relação à formação inicial e à continuada na tentativa de profissionalizar o ensino e a docência, levando o professor a construir sua própria identidade profissional. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Apontamos como primeiras insinuações propositivas a questão do como organizar o ensino não apenas considerando as inúmeras possibilidades inerentes ao mundo do trabalho, das relações sociais, e ao mundo das inserções simbólicas, mas também como um trato sistêmico na construção e produção do conhecimento não fragmentado, numa perspectiva dinâmica interdisciplinar em que o diálogo entre as duas culturas seja profícuo e possa contribuir para produção de conhecimentos profissionais.

A proposta seria a criação de um grupo (interdepartamental) de pesquisa e extensão promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, composto pelos departamentos de educação e de licenciaturas, multidisciplinar, integrando professores formadores das áreas de educação que trabalhem com as disciplinas de Fundamentos da Psicologia Educacional e Didática e os docentes das áreas específicas das licenciaturas.

O objetivo é propor mudanças na formação inicial e continuada de professores da área de ciências, a partir da interação entre alunos de graduação e pós-graduação, professores formadores e docentes da educação básica da rede pública de ensino. A presença desses professores da educação básica, além de somar interações entre licenciandos e as escolas públicas fora dos espaços de práticas de ensino e estágios supervisionados, serviria para caracterizá-los não como objeto de investigação, mas como sujeito ativo no

encaminhamento das discussões e na proposição dos temas de estudo.

Os encontros seriam sistemáticos e abordariam temáticas básicas da práxis do currículo escolar, consubstanciadas por questões de ordem didático-epistemológica do aprender e do ensinar ciências, recriando o mundo da prática de uma forma reflexiva (SCHÖN, 1997), mediante o reconhecimento de erros, de fazer experiências e, principalmente, tomar consciência das ações pedagógicas.

Eixos basilares da dimensão reflexiva com a prática escolar apontariam para discussões em torno da compreensão das matérias pelo aluno, da interpretação interpessoal entre o professor e o aluno e da dimensão burocrática da prática. (SCHÖN, 1997, p. 90-91). Dentre alguns grupos nacionais, o Gipec-Unijuí já vem apresentando resultados de pesquisas e experiências em decorrência de atividades semelhantes no campo de organização curricular.

Convocando todos implicados nesse processo, inclusive nós, a novos recomeços, somos conscientes de que elementos suscitadores de outras inquietações, tanto as provenientes da empiria quanto as de cunho teórico-epistemológico, estão efervescendo e apenas começaram a despontar-se.

Referências

ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, Antônia; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

AGUIAR, Ana Maria; CARVALHO, Maria do Rosário. Disciplina escolar e gestão: uma leitura psicossocial de uma relação. In: CARVALHO, M. R. F.; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Org.). **Representações sociais**: teoria e pesquisa. Mossoró: Fundação Guimarães Duque; Fundação Vingt-un Rosado, 2003. p. 121-152.

ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. **O fazer e o saber docente**: a representação social do processo de ensino-aprendizagem. 2003. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003a.

ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. O saber, o fazer e o saber do fazer docente: as representações sociais como resistência. In: CARVALHO, M. R. F.; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Org.). **Representações sociais:** teoria e pesquisa. Mossoró: Fundação Guimarães Duque; Fundação Vingt-un Rosado, 2003b, p. 85-100.

ANDRADE, João Maria. Condições de trabalho e de formação do magistério: problemas e alternativas da licenciatura. In: **Licenciatura**. 2. ed. Natal: Ed. UFRN, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.

BILSKY, Wolfgang. **A teoria das facetas**: noções básicas. Estudos de Psicologia, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 357-365, set. 2003.

CARVALHO, M. do Rosário. As representações sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem. In: CARVALHO, M. do Rosário; PASSEGI, M. da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Org.). **Representações sociais:** teoria e pesquisa. Mossoró: Fundação Guimarães Duque; Fundação Vingt-un Rosado, 2003. p. 17-30.

CHARLOT, Bernard. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-89.
FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997. p. 94-114.
JODELET, Denise. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44.

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

MELLADO, V.; CARRACEDO, D. **Contribuciones de la filosofia de la ciência a la didáctica de lãs ciencias.** Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, n. 11, p. 331-339, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigando a psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, B. I; GAUTHIER C. **Formar o professor:** profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, n. 1, p. 1-27, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SILVA, Josélia Saraiva; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. Representações Sociais como obstáculos simbólicos à formação e à profissionalização docente. In: IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo; RIBEIRO, Márcia M. Gurgel; FERREIRA, M. Salonilde (Org.). **Pesquisa em educação:** múltiplos olhares. Brasília: Líber, 2007. p. 119-141.

SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura:** uma versão ampliada das duas culturas e a revolução científica. Tradução de Geraldo Gerson de Souza e Renato de Azevedo Resende Neto. São Paulo: Ed. USP, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.

Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p.

DO PASSADO SENTIDO AO PRESENTE SIGNIFICADO: NARRATIVAS DE PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES

Cícera Nunes[1]
Luciana de Sousa Lima Soares [2]

RESUMO

O presente estudo apresenta os percursos formativos vivenciados por seis docentes da rede pública estadual de Teresina, capital do Piauí, os quais permitiram compreender como esses profissionais incorporaram e atualizavam as disposições duráveis que orientavam suas ações em um espaço-tempo específico. A leitura proposta neste estudo segue a linha praxiológica, que concebe as relações sociais como sendo dialéticas na qual a convergência entre um habitus e um campo (conjuntura) engendra grande parte das ações dos agentes sociais. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados as entrevistas narrativas. As trajetórias dos professores e professoras aqui apresentados revelaram os diferentes contextos de socialização que possibilitaram formar e transformar esses agentes, favorecendo a constituição de habitus específicos e ao mesmo tempo homogeneamente relativos, que direcionam a maneira de ser e estar na profissão docente. Possibilitou ainda o afloramento de princípios de sobrevivência em campos específicos, permitindo aos agentes conduzir suas ações, entender os contextos que estão inseridos e adquirir um senso ético, estético que legitima a posição que ocupam no espaço social. Assim, desvelar as trajetórias de vida desses seis partícipes indica a nítida relação do habitus com o espaço social, sendo aquele constantemente estimulado pelo campo. Ao mesmo tempo, permitiu visualizar as diferentes maneiras de sentir e significar as experiências vivenciadas, sendo, portanto, sujeitos singulares, com identidades singulares, as quais cada um interioriza

---

Recebido em: Setembro de 2010. - Aceito em: Janeiro de 2011.
[1] Profa. da Universidade Federal de Campina Grande. ciceranunes@hotmail.com
[2] Profa. da Universidade Federal de Campina Grande. lufacime@hotmail.com

de maneira diferente, incorporando às suas personalidades princípios específicos de agir no mundo.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Narrativas. Habitus. Percursos Formativos.

SENSE OF THE PAST TO THE PRESENT SIGNIFICANCE: narratives training paths teacher

ABSTRACT

The present study approach the formative ways lived by six teatchers of the state public net public of Teresina, capital of the state of Piauí - Brasil, that allowed to understand how these professionals had incorporated and brought up to date the durable disposals that guided its action in a specific space-time. The reading proposal in this study follows the praxiológica line, that conceives the social relations as being dialectics in which the convergence between one habitus and a field (conjuncture) produces great part of the actions of the social agents. The narrative interviews had been used as instruments of collection of data. The trajectories of this teachers had disclosed the different contexts of socialization that make possible to form and to transform these agents, favoring the constitution of specific and simultaneously relative homogeneously habitus, that directs the way to be in the teaching profession. Too made possible the emergence of principles of survival in specific fields, allowing to the agents to lead its action, to understand the contexts that are inserted and to acquire an ethical sense, that it legitimizes the position that occupies in the social space. Thus, to unveiling the trajectories of life of these six participants indicates the clear relation of habitus with the social space, have being constantly stimulated for the field. At the same time, it allowed to visualize the different ways to feel and to mean the experiences lived deeply, being, therefore, singular subjects, with singular identities, which each one internalize in different way, incorporating in the its personalities specific principles to act in the world.

Key-words: Teacher Training. Narrativas. Habitus. Formative ways.

Introdução

As alterações no papel da escola têm reduzido o trabalho dos professores às suas competências técnicas e profissionais, conseqüentemente tem contribuído para diminuição do prestígio dos professores e os tem esvaziado de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão. Somente a partir da década de 1980 percebemos um movimento que procura recolocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (NÓVOA, 1991).

Esse novo olhar sobre a vida e o trabalho do professor tem levantado algumas reflexões: "Como é que cada um se tornou o(a) professor(a) que é hoje? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?" (NÓVOA, 1991, p. 16).

Uma reflexão sobre a trajetória de formação de professores deve considerar que sentidos estes sujeitos têm dado à sua história pessoal e profissional. Essa reconstituição torna-se importante, pois através dela é possível trazer à tona uma história de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita, permitindo reinterpretações férteis de si próprias e de processos no qual a prática de ensinar se fizeram presentes (CATANI *et. al*., 1997).

Logo, se faz necessário um entendimento de como estes profissionais realizam o seu trabalho cotidianamente, que representações constroem de si mesmos, como constroem uma identidade docente ao longo da sua trajetória como profissional do magistério. Para tal entendimento foi utilizado como instrumento de coleta de dados as entrevistas narrativas. Estas tem em vista "uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93).

Dessa forma, a utilização dessa técnica visava apreender

os acontecimentos da existência de cada docente que, nessas condições, dava sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico e permitia reconhecer os processos socializadores desses sujeitos. (DELORY-MOMBERGER, 2006)

Tendo como escopo a ideia de que em cada um de nós há o sujeito de ontem, uma vez que é desse longo passado que nos formamos, o presente artigo apresenta o percurso formativo de seis docentes da rede pública estadual de Teresina, capital do Piauí. Nesse sentido, procuramos compreender como esses profissionais incorporaram e atualizavam as disposições duráveis que orientavam suas ações em um espaço-tempo específico.

Tais disposições são decorrentes da socialização desses agentes, as quais dão sustentação para a tomada de decisões e permitem um entendimento dos contextos em que estão inseridos. As mesmas correspondem a uma "matriz geradora de práticas, socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes." (MONTAGNER, 2007, p. 253).

Entendidas também como *habitus*, a compreensão dessas disposições permitem visualizar a pessoa humana como alguém com potencial constante de transformação, não apenas nos aspectos físicos (corporificados) e espaciais (geográficos), mas especialmente em relação aos seus julgamentos e deliberações, modos de ser, estar e de se posicionar diante das situações cotidianas que também são mutáveis (BOURDIEU, 1994). Nessa ótica, o *habitus* possibilita ainda compreender como professoras e professores agem e se posicionam no chão da sala de aula, no dia a dia escolar, sob o ponto de vista de "um processo dinâmico de interação sujeito-meio, em que ora ocorrem momentos de constância de condutas e pensamentos [...]" (TOWNSEND; TOMAZZETI, 2007, p. 219).

Nessa perspectiva, ao imergir no espaço escolar em que estão inseridos os seis docentes, buscamos apreender as marcas distintivas e unívocas de cada professor e professora, marcas que

se diferenciam pelo nome, pelo gênero, pela classe social, pelas significações dos contextos experienciados e pelos sentidos dados ao enredo narrado.

Todavia, enfatizamos que ao mesmo tempo em que constituem um grupo heterogêneo do ponto de vista da identidade pessoal, todos eles compartilham percursos muito semelhantes no tocante à escolarização, relação com os pais, presença forte da religião nas suas formações, condição socioeconômica, entre outros aspectos que serão aqui apresentados.

2 Aspectos gerais de apresentação dos docentes.

Para uma visualização mais geral de aspectos que consideramos importantes para análise, tais como idade, formação específica e tempo de docência, elaboramos o QUADRO 1 descritivo:

QUADRO 1
Aspectos gerais de caracterização dos docentes que participaram da presente pesquisa

Docentes[3]	Idade	Formação específica (ano da formação e local)	Tempo total em sala de aula após habilitação em docência (até 2008)
A. S.	42 anos	Pedagogia Período especial UESPI[4] (2005- 2007)	8 anos
A. B.	44 anos	Geografia UESPI (2001- 2005)	1 ano
D.	30 anos	Educação Física UFPI (1996- 2000) Pós graduação em Educação Física Escolar	10 anos

O.	36 anos	Teologia (1997-1999) Pedagogia (2003-2005)	12 anos
S.	34 anos	Letras Português (1997-1999)	14 anos
W.	37 anos	Biologia UFPI (1993- 1997)	8 anos

Dentre os aspectos acima apresentados, é possível perceber um grupo de agentes com idades variando entre 30 a 44 anos. Evidenciamos também que a maioria dos docentes tem muito tempo de docência (8 a 14 anos), excetuando o professor A. B., que está no início da carreira.

A temporalidade do exercício da atividade em sala de aula permite duas frentes de análise. Primeiro, o professor com apenas um ano de magistério enfrenta a chamada fase de exploração da docência, que corresponde a uma transição do idealismo para a realidade, na qual o professor em questão está conhecendo as regras, normas que são regidas na instituição de ensino em que trabalha, o manejo com uma turma específica etc. Isto é, estaria enfrentando o que Tardif (2002) chama de “choque com o real”. Por outro lado, a grande maioria de docentes acima apresentados está na fase de estabilização da profissão, uma vez que já domina as regras de sua atividade laboral. Segundo esse autor, supostamente eles já possuem uma confiança maior nas suas tomadas de decisão frente às situações inusitadas em sala de aula.

---

[3] Não é de nosso interesse tecer comentários acerca das concepções filosóficas subjacentes à nova filosofia da ciência, mas apenas comentar brevemente algumas das implicações da concepção construtivista de ciência e a aprendizagem das ciências.

[4] O período especial da Universidade Estadual do Piauí- UESPI funciona nos meses de julho e janeiro. Durante todo o período de um mês, os alunos tem aulas em dois turnos (manhã e tarde), de segunda a sábado para completarem a carga horária do semestre letivo. Geralmente são cursos de Licenciatura oferecidos a professores concursados do Estado ou Prefeitura.

Outra constatação feita foi que todos os docentes já são graduados e fizeram seus cursos em instituições públicas de ensino, no entanto apenas a professora D. apresenta pós-graduação lato sensu. Além disso, todos possuem empregos estáveis, visto que são concursados da Secretaria Estadual de Educação do Piauí

3 Percursos formativos: experiências vividas e disposições incorporadas.

No que se refere ao cenário familiar, cada agente social interioriza uma matriz cultural herdada desse ambiente, o qual lhe permite estruturar as disposições frente às condições objetivas que existem no cenário social. Essa matriz cultural constitui-se o que Bourdieu denominou de capital cultural.

De acordo com Bourdieu (1998, p. 74) o capital cultural pode existir sob três formas: "no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais como quadros, livros, instrumentos etc. e, no estado institucionalizado" que corresponde a títulos escolares.

Esse capital é previamente investido pela família e torna-se parte integrante da pessoa, sem que ela perceba essa incorporação. Assim como outros tipos (econômico, simbólico etc.), o capital cultural é apropriado de múltiplas formas no seio familiar, "de maneira totalmente dissimulado e inconsciente e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição" (BOURDIEU, 1998, p. 75). A socialização no contexto familiar, além de outras (na escola, igreja etc.) permitem a constituição do *habitus*.

Essas formas de interação social em diferentes contextos socializadores foram percebidas nas narrativas apresentadas pelos seis docentes. A respeito da socialização primária dos agentes e incorporação do *habitus*, apresentamos a seguir algumas categorias fundamentais para esse entendimento. A primeira refere-se à atividade ocupacional dos pais. Nesse sentido, os docentes anunciaram:

> O pai geralmente trabalhava o dia todo, era agricultor e quando veio pra Teresina foi trabalhar como auxiliar de serviços gerais na UFPI [...] Quando minha mãe começou a trabalhar em serviços domésticos quem ficava com os filhos era eu. (Professora A. S.)
> Meu pai era agricultor [...] A mãe era quem ficava o dia todo com a gente. (Professor A. B.)
> O pai era agricultor, mas adoeceu muito cedo [...] ele se aposentou por invalidez com 35 anos de idade [...] Minha mãe nunca trabalhou, era doméstica, desde que veio de lá do interior sempre cuidou da casa. (Professora D.)
> Minha mãe e meu pai sempre trabalharam fora. (Professora O.)
> Meus pais eram trabalhadores rurais e tinha uma vendinha. (Professora S.)
> Minha mãe trabalhou 25 anos como professora e meu pai sempre trabalhou fora. (Professor W.)

Embora dois professores (O. e W.) não especifiquem a ocupação dos pais, os docentes demonstraram que nas suas famílias existiam a figura do pai trabalhador e das mães ocupando serviços domésticos e em alguns casos (A. S., O., S. e W.) a mãe "trabalhando fora".

Na seqüência das narrativas dos agentes, a escolaridade dos pais, a mudança geográfica, a valorização ou não da escola e o acompanhamento (ou a falta dele) das tarefas escolares proporcionou (direta ou indiretamente) a escolha profissional dos filhos e filhas.

Ao falarem da escolaridade dos seus pais, os entrevistados revelaram diferentes níveis de escolarização, variando desde um ambiente em que o pai lia muito até pais que não sabiam ler. Igualmente, os dados confirmaram que a maioria dos docentes são filhos e filhas de pais que pertenceram a grupos sociais que não tiveram a oportunidade de adquirir capital cultural institucionalizado, ou seja, títulos escolares. Isso é demonstrado nas seguintes falas:

> Meu pai é analfabeto, ele só desenha mesmo o nome e muito mal. Minha mãe era alfabetizada, sabia ler, escrever, sabia as quatro operações. (Professora A. S.)
> Meu pai aprendeu a ler e a escrever e gosta muito de fazer isso: de ler. Já minha mãe a formação dela, assim como o meu pai,

> era a básica das básicas, mas não era analfabeta, sabia ler e escrever [...]. (Professor A. B.)
> Meus pais nunca tiveram a oportunidade de estudar. (Professora D.)
> (Os pais) Tinham o Fundamental incompleto. (Professora O.)
> Eram alfabetizados. A mãe era professora leiga. (Professora S.)
> Minha mãe terminou o Ensino Médio e meu pai só tinha até a 5ª série. (Professor W.)

Entretanto, a escolaridade dos pais não foi suficiente para impedir que os filhos prosseguissem nos seus estudos e até reconhecessem que as condições sociais e econômicas daquela época (em que seus pais eram jovens) foram preponderantes na inviabilização dos estudos de seus genitores, uma vez que "nunca tiveram a oportunidade". Por sua vez, a escolaridade de algumas mães dos docentes se diferencia dentro de um contexto em que as oportunidades de letramento foram mínimas, revelando particularidades e indicando um caminho diferente percorrido por elas na aquisição da cultura letrada, já que foram essas mulheres que alfabetizaram seus filhos.

Nesse sentido, D'Ávila (1998) argumenta que a representação de mãe cuidadora, educadora e que ensina as primeiras letras para sua prole possivelmente impulsiona as mulheres de classes populares a se esforçarem um pouco mais no que se refere à aquisição de um conhecimento básico, pelo menos "sabendo ler, escrever e as quatro operações", para possibilitar aos seus filhos o aprendizado das primeiras letras.

Os recortes das seguintes narrativas revelaram isso:

> No interior que eu morava, não tinha as escolas convencionais que tem hoje, os pais colocavam na casa de determinada pessoa que sabia, pagava aquela pessoa e ensinava [...] A minha mãe foi quem me alfabetizou e alfabetizou todos os meus primos [...]. (Professora A. S.)
> Eu entrei na escola com 8 anos, mas fui alfabetizado em casa, quando eu cheguei na escola eu já sabia ler e escrever, minha mãe ensinava a gente em casa, aí não tive tanta dificuldade não [...]. (Professor A. B.)

> Desse modo, para estes docentes o fato de terem sido alfabetizados em casa foi significativo na vida deles, visto que diferentes de outros colegas, eles entraram na escola já sabendo ler, "não tendo tanta dificuldade". No caso do professor A. B., além de ser alfabetizado pela mãe, a influência do gosto do pai pela leitura, o fez despertar logo cedo para a aquisição da cultura letrada e incorporar esse gosto, visto que "apesar da vida corrida, eu nunca parei de ler, eu sempre estava lendo alguma coisa [...]" (Professor A. B.).

O esforço desses pais que, em sua maioria, eram trabalhadores rurais e semi-alfabetizados, demonstra a importância dada à educação formal dos filhos e não somente um esforço do ponto de vista cognitivo e emocional, mas em alguns casos, um esforço que lhes custaram uma mudança geográfica.

A respeito dessa mudança, quatro professores (A. B., A. S., D. e S.) tiveram a experiência de sair do interior para a cidade, dentre os motivos tem-se:

> Meu pai tinha o sonho de ser transferido do interior para a cidade para que os filhos pudessem estudar [...] Chegamos em Teresina em 1972. Aqui a dificuldade de trabalho não foi tão diferente do interior, até porque ele não tinha nenhuma qualificação profissional, mas o sonho de botar a gente na escola foi realizado [...]. (Professor A. B.)
>
> [...] a gente foi mudando para mais perto da cidade, até por conta das escolas que lá no meu interior não tinha e depois a gente veio embora pra Teresina. (Professora A. S.)
>
> Meu pai adoeceu muito cedo, foi picado por vários tipos de cobra, ele ficou entre a vida e a morte e por conta dos seus problemas de saúde viemos para Timon (Maranhão). (Professora D.)
>
> Quando cada filho completava sete anos, a mãe nos mandava para vir morar na cidade de Timon, para estudar, pois no interior só tinha até a alfabetização. Todos nós tivemos a oportunidade de vir, de estudar, de se formar. (Professora S.)

Dos quatros docentes que saíram da zona rural para a cidade, verificamos que em apenas um caso (Professora D.) a mudança geográfica não foi motivada "pelo sonho de ver os filhos

continuar estudando". Por sua vez, a doença do pai da referida professora permitiu que os filhos (seis ao todo) pudessem continuar seus estudos e até mesmo começar a trabalhar desde cedo. Na narrativa desta professora, essa mudança foi até positiva porque logo os irmãos começaram "a ter seus próprios comércios".

Em linhas gerais, essa herança cultural advinda de classes populares, sendo este o caso dos entrevistados, supostamente foi responsável pelo discernimento inicial dos agentes diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas possíveis taxas de êxito (BOURDIEU, 1996). Isso pode ser verificado na fala da Professora D.:

> Desde que viemos do interior, a barra lá de casa pesou [...] acho que foi por essa questão de querer trabalhar cedo, de estudar, de ver a vida que a minha família tinha, de pensar numa coisa melhor [...] foi daí que começou essa coisa forte de querer ir atrás de estudo, tanto é que tudo veio muito cedo na minha vida, hoje com 30 anos, já sou concursada duas vezes. (Professora D.)

Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas por essa professora a impulsionaram a buscar "algo melhor para família", inconformando-se com a situação que vivenciara e projetando na escolarização uma possibilidade de "dar a volta por cima". Isso demonstra que "o investimento educacional representa uma das estratégias de propulsão ou de manutenção da mobilidade" (D'ÀVILA, 1998, s/d). Portanto, a Professora D. investiu suas forças na educação como uma possibilidade de mobilidade social e em seus relatos afirmou que passa esse exemplo para seus alunos. Do mesmo modo, essa forma de encarar a importância dos estudos é considerada pelo Professor A.B. como sua maior missão na docência. Para ele,

> Ser professor é contribuir para a formação de fato, veja eu especificamente, a minha família começou a melhorar de vida qualitativamente a partir do momento que a gente estudou e se qualificou. Então hoje ser professor é contribuir de alguma forma para que outras pessoas também melhorem de vida, tenham

> uma qualidade de vida [...] Eu quero contribuir com isso para me sentir bem.

Na perspectiva de Bourdieu (1998), o capital cultural é constituído (sobretudo na sua forma incorporada) por elementos da herança familiar, no qual exerce o maior impacto na definição do destino escolar. A par desse entendimento, outro aspecto que consideramos importante para elucidar essa contribuição na apropriação do capital cultural dos entrevistados se refere à projeção familiar nas escolhas profissionais de seus filhos/as. Concernente a essa categoria, alguns recortes narrativos foram selecionados:

> [...] Meu pai dizia que "filho de pobre se chegar a ser professor primário já está de bom tamanho". No pensamento deles o melhor era começar a trabalhar pra ter uma profissão cedo. (Professora D.)
> Eles (os pais) não ditavam que tínhamos que ser professoras, mas quase todas as mulheres (da família) são professoras, eles (pais) admiravam e valorizavam realmente a profissão, porque tinha um certo status quando você dizia ser professora. (Professora S.)
> A vida toda ele (pai) me perturbando, faz medicina, faz medicina, eu cresci ouvindo essa história [...], mas aí fiz Biologia. (Professor W.)

Esses relatos revelam alguns pontos de análise. Primeiro, a ideia de que o magistério das séries iniciais é a atividade laboral máxima alcançada pelo "filho de pobre", sobretudo quando é mulher (feminização do magistério) . Segundo, a representação de que a profissão docente "tinha um certo *status*" e, portanto, tinha valor. Terceiro, a ideia de que chegar a fazer um curso socialmente valorizado, nesse caso Medicina, era a possibilidade de ter ascensão social.

Constatamos que a projeção familiar sobre a escolha profissional dessas duas professoras (D. e S.) foi decisiva para exercer a profissão docente, mesmo sendo concepções diferenciadas sobre o prestígio da referida profissão.

Por outro lado, o desejo de ter um filho formado em alguma profissão valorizada socialmente (medicina, advocacia, engenharia, por exemplo) representa para alguns pais de classes populares a possibilidade de ascensão social. Ou seja, sair de uma posição socialmente desprivilegiada para uma economicamente mais confortável (SETTON, 2005). Dessa forma, a convivência familiar demonstrada nas narrativas desses agentes possibilitou gerar expectativas e projeções futuras sobre as possibilidades de sucesso ou fracasso na vida, cada qual interiorizando da sua forma tais expectativas.

Nessa perspectiva, a eficiência do capital cultural é considerada por Bourdieu (1996) como um dos princípios de diferenciação determinantes para ocupar uma posição de destaque no espaço social, existindo além deste, outro capital que também contribui para essa diferenciação - o capital econômico. Estes capitais se mostram os mais eficientes para determinar a posição ocupada pelos agentes. Todavia, o referido teórico acrescenta que o acúmulo de capital econômico não determina, por si só, a ocupação de posições mais elevadas da sociedade. É necessária uma confluência entre esses dois tipos de capital, no qual o acúmulo de bens simbólicos (linguagem, etiqueta, os gostos etc.) seja sumariamente incorporado por aqueles que detêm o capital econômico. Deste modo, "a cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais à condição correspondente" (BOURDIEU, 1996, p.21).

Nessas circunstâncias, o capital econômico dá acesso aos mais diversos bens e serviços, podendo garantir um êxito escolar, uma vez que o mesmo permite a aquisição de quadros, livros, TV a cabo, Internet, bem como ingressar em determinados estabelecimentos de ensino. Tudo isso é adquirido no seio familiar, podendo, contudo, ser obtido a *posteriori* com a mudança de posição social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Em face da relevância do capital econômico para desvelar

a posição de agentes no espaço social, fez-se necessário revelar a condição econômica dos entrevistados, uma vez que "uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes" (BOURDIEU, 1996, p. 21-22).

Ao relatarem a condição financeira familiar, os professores e professoras disseram que:

> [...] somos uma família bem humilde. (Professor A. B.)
> A situação econômica até cerca de 13, 14 anos era bem complicada, porque até então era só meu pai quem trabalhava para sustentar todo esse povo e 12 pessoas dentro de casa pra comer, vestir, criança adoece, remédio tudo, aí era meio complicado para quem ganha salário mínimo. (Professora A. S.)
> Sou de uma família bem humilde. (Professora D.)
> A gente tinha o necessário para sobreviver. (Professora O.)
> A gente sempre teve o necessário para viver [...] não tinha muito luxo, mas também não faltava o necessário. (Professora S.)
> Tinha o necessário para sobreviver. Era de uma família classe média baixa. (Professor W.)

No que tange ao contexto econômico familiar, o grupo mostrou-se homogêneo no sentido de pertencerem todos às classes populares, conforme já pontuado. De acordo com Nogueira e Nogueira (2004), os agentes dessa classe ocupam a posição mais dominada no espaço social. São identificados pelo pequeno volume de capital econômico e capital cultural. Possuem, dentre suas principais características: "moradia em bairros periféricos, os pais têm grau de escolarização elementar e desempenham atividades manuais e semiqualificadas" (PASSOS; PEREIRA, 2006, p. 3).

Diante das dificuldades financeiras enfrentadas pelos membros dessa referida classe social, é comum confrontar-se com maiores obstáculos no que diz respeito ao acesso fácil ao lazer, saúde e educação de qualidade, enfim, aparatos sociais mínimos para uma vida digna.

4 Apropriação do capital cultural institucionalizado e a escolha pelo magistério

Além da socialização familiar, os agentes sociais passam por outras instâncias socializadoras, dentre elas a escola, a igreja, os meios de comunicação de massa[5]. Com efeito, "todas essas instâncias distintas e heterogêneas tendem a 'formar', buscam modelar a estrutura de pensamento dos indivíduos ao difundir uma concepção de mundo a partir de uma gama variada de formas simbólicas" (SETTON, 2002b, p.109).

Com relação à escola como instituição formadora, todos os entrevistados puderam narrar sobre as lembranças dos tempos de escola. Os seis docentes afirmaram ter estudado em escolas públicas, sobretudo pela condição social destes. A visão que os docentes possuem dessa instituição é destacada nos recortes abaixo:

> Da minha primeira série até o superior foi pública [...] nunca estudei em escola particular. Eu tive bons professores, tanto que eu fazia sozinha as tarefas de casa, era só com as explicações da escola [...]. (Professora A. S.)
> Nós estudamos sempre em escola pública (da 1ª série até o 3º ano do ensino médio) e a escola pública nessa época era referência e funcionava de verdade [...] até pelo contexto cultural da época – nós estávamos em pleno regime militar - existia disciplina no colégio, os alunos respeitavam a direção, respeitava professor e também respeitava os pais em casa. (Professor A. B.)

Comecei a estudar aos 7 anos, minha escolarização até 2º grau (Ensino Médio) foi todo em escolas públicas de Timon [...] mas se eu tivesse estudado numa escola particular, sei lá, não é nem que tenha diferença entre escola particular e pública porque eu não via essa questão de escola particular e pública como se fosse um

[5] Sobre a influência da mídia na constituição do habitus ver Setton, 2002a; 2002b e Thompson, 2007.

empecilho para você adquirir um curso melhor ou pior, tanto é que na época a própria escola que eu estudava muita gente saiu para outros cursos e o ensino era bom, muito bom mesmo. (Professora D.)

Na visão da professora A. S., o fato de ressaltar que teve "bons professores" indica a crença que esta tinha da escola pública, convergindo com a percepção do professor A. B., quando diz que "a escola pública nessa época era referência e funcionava de verdade".

Em aspectos mais gerais, o contexto educacional que temos atualmente em nosso país, sendo este "acessível a todos", independente de classe social, produziu uma explosão de matrículas, o que por sua vez, não recebeu o devido investimento em qualificação docente, mudanças estruturais (físicas) nos estabelecimentos escolares e ainda uma atualização dos currículos, metodologias e o sistema avaliativo e isso consequentemente fez disseminar no imaginário social a ideia de que a escola pública de hoje não tem qualidade.

Outra categoria que emergiu das falas dos seis partícipes diz respeito às condições subjetivas e objetivas na escolha da docência como atividade profissional. Conforme foi apresentado, a projeção familiar nas escolhas profissionais era transmitida de forma explícita no ambiente familiar de algumas entrevistadas (D. e S., por exemplo), no qual o magistério era uma alternativa possível e bem aceita (no caso da professora S.) pela família. Porém, considerando que nem todos expuseram a projeção familiar na escolha da profissão docente, os motivos que os (as) levaram a escolher tal profissão foram os seguintes:

> Tinha uma escola perto da minha casa que na época oferecia o Ensino Médio e o pedagógico. Eu comecei a fazer o pedagógico realmente só para não ficar sem estudar, eu queria continuar estudando. Não tinha a intenção de ir para sala de aula não, até eu achava que não seria uma área que eu iria me adaptar [...]. (Professora A. S.)
>
> Trabalhei com os sindicatos dos trabalhadores rurais, junto a uma entidade da igreja católica, a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e tive uma experiência muito boa com o pessoal

> do sindicato [...] tudo isso influenciou a escolha do curso de Geografia [...] A licenciatura eu fiz porque não tinha bacharelado aqui, mas se tivesse eu o queria ter feito. A sala de aula foi uma conseqüência dessa formação [...] e minha esposa é professora também [...]. (Professor A. B.)
>
> Quando eu comecei o Ensino Médio, eu fiz o pedagógico, não foi nem uma questão de eu escolher, talvez pela escola ficar próximo, talvez também pela questão do meu pai dizer que filho de pobre se conseguir formar pelo menos em professor já era uma coisa boa, talvez eu tenha seguido por esse lado pedagógico por que não sei [...] se eu tivesse sido criado assim numa família que tivesse mais perspectiva de estudo[...]. (Professora D.)
>
> Eu fiz o Ensino Médio primeiro e aí como eu estava sem fazer nada eu fui fazer o pedagógico, aí minha irmã fez a minha matrícula lá no Instituto (de Educação) e como eu já tinha o Ensino Médio completo, eu já entrei no 2º ano. Quando eu fiz o pedagógico eu fiz não porque eu queria fazer, é onde eu bato na mesma tecla, a gente não tinha assim um incentivo em casa, de estudar [...]. (Professora O.)
>
> O pedagógico foi por falta de escolha [...] Lá em Timon, só tinha uma escola de 2º grau e nessa escola só oferecia o pedagógico. Então quase todo mundo era matriculado lá. Não tinha para onde correr, ou estudava lá fazendo esse pedagógico ou vinha para Teresina para estudar em outra escola, fazendo científico ou outra coisa [...]. (Professora S.)

É possível constatar que os cinco professores[6] que apresentaram suas justificativas para a escolha da docência como atividade laboral foram unânimes em relatar que esta “não foi uma questão de escolha, mas falta de opção”. As expressões “só para não ficar sem estudar, eu queria continuar estudando”; “A licenciatura eu fiz porque não tinha bacharelado”; “não foi nem uma questão de eu escolher”; “como eu estava sem fazer nada eu fui fazer o pedagógico”; “não tinha para onde correr” revelam que o magistério, na maioria dos casos, foi a única alternativa viável e rápida para conseguir uma profissão. Assim,

---

[6] O professor W. não esclarece bem a escolha do magistério, mas fala de sua afinidade com a disciplina Ciências e o fato de ter contato apenas com a profissão da mãe que era professora.

> Por meio de um processo denominado “causalidade do provável” os indivíduos iriam internalizando suas chances (isto é, suas probabilidades objetivas) de acesso a esse ou aquele bem (material ou simbólico), numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 63)

Do ponto de vista da urgência em serem inseridos no mercado de trabalho, alguns docentes perceberam no magistério a oportunidade de estar empregado mais rapidamente, fato que aconteceu com as professoras D., S. e O.

A constituição da identidade docente merece aqui ser pontuada, uma vez que “as atribuições de identidade se traduzem nas lutas de classificação, lutas pelo monopólio, de fazer ver e fazer crer, de dar e conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social” (BOURDIEU, 1977, *apud* SANTOS, 2001, p. 24).

Santos (2001) considera a identidade profissional como resultante da socialização secundária dos agentes, no qual são incorporados, no primeiro contato com o mercado de trabalho, os saberes próprios da profissão que será exercida. Logo, a identificação com a atividade profissional, no caso de alguns professores e professoras da presente pesquisa, foi se movimentando a partir da formação inicial para o magistério. Desse modo, alguns agentes complementaram:

> Eu sabia (tinha consciência) que o curso iria me dar habilitação para ser professor [...]. (Professor A. B.)
> Então eu acho que eu fui começando a gostar do curso (pedagógico) e tive uma professora que me marcou. Ela colocava essa questão de você cuidar, repassar o que você sabe para alguém [...]. (Professora D.)
> Então eu aprendia assim habilidades de fazer com que o aluno entendesse [...] e para mim isso foi tão gratificante que eu consegui passar para ele o verdadeiro conteúdo. (Professora O.)

Isso justifica dizer que a identidade é metamorfose, ou seja, é preciso experimentar, sentir, conhecer para que um processo identitário se torne possível (CIAMPA, 2001). Todavia, isso repercute numa prática docente respaldada no compromisso, na dedicação, os quais estão diretamente ligados com a qualidade do ensino oferecido pelos educadores.

Um caso particular de entrada tardia na docência é mostrado pelo professor A. B.. Este coloca que só depois de uma experiência "junto a uma entidade da igreja católica, a Comissão da Pastoral da Terra (CPT)" é que foi estimulado a fazer o curso de Geografia, sem a intenção de exercer o magistério. Dessa forma, seu relato permite concluir que o gosto pela leitura, a experiência na CPT e o fato da esposa ser professora o influenciou na escolha pelo magistério. Isso demonstra que a escolha profissional "é uma construção marcada pelas experiências, as decisões, as práticas desenvolvidas, as permanências e rupturas, no âmbito das representações e/ou das práticas profissionais." (SANTOS, 2001, p. 32-33).

Além de todas as experiências aqui já pontuadas, os partícipes apontaram outra instância socializadora - a igreja, o qual contribui para se apropriar do jeito de ser docente. Sobre esta, alguns partícipes acrescentaram:

> Nós como família fazemos parte de uma religião que a gente está estudando constantemente e ensinando também. Eu sou testemunho de Jeová e as testemunhas de Jeová aprendem a estudar a bíblia e sai de casa em casa falando para as pessoas do que aprende e oferece estudos bíblicos e se a pessoa aceita, a gente faz exame bíblico com essa pessoa. (Professora A. S.)
>
> Tivemos um ambiente familiar bem sólido, bem sólido mesmo, nossa família é muito religiosa e isso ajudou muito na formação da gente [...] Fui seminarista por 2 anos, estive em Fortaleza, lá nos Capuchinos de Messejana, isso foi em 81 e 82, foi onde fiz o Ensino Médio, apesar de estar numa casa religiosa, o Ensino Médio que eu fiz foi técnico mesmo [...] aí isso marcou a vida, o comportamento [...] a gente trabalhava ativamente nas atividades ligada à Igreja, inclusive minha esposa também foi catequista. (Professor B.)
>
> A Igreja também influenciou bastante minha formação, por que

> foi onde eu perdi o medo de falar em público [...] não só na Igreja, mas na própria Universidade. Eu era muito medrosa, muito, muito, muito mesmo. (Professora O.)
> Eu participei durante muitos anos lá na Igreja da paróquia São José. Eu participava muito das atividades, de grupo de jovens, de catequese e lá o meu maior contato (era) com adolescente, por que eu trabalhava com turma de crisma e crisma geralmente é com 15 anos [...] eu não posso negar e nem questionar a formação que eu tive na Igreja, por que essa convivência que a gente tem na Igreja, de participar de grupos me enriqueceu muito [...]. (Professora S.)

As experiências adquiridas no contexto religioso em que estavam inseridos permitiram a esses agentes incorporar um *habitus* híbrido, forjado pelo contato com diferentes instâncias socializadoras (SETTON, 2002a). Na medida em que os partícipes foram adquirindo familiaridade com as particularidades de um bom orador, quer "seja ensinando a bíblia a outras pessoas, quer seja pela experiência como seminarista", quer seja participando de encontros de casal e "perdendo o medo de falar em público, quer seja catequizando e participando de grupos de jovens"; iam adquirindo um repertório de posturas, gestos particulares que foram incorporados de tal forma, que passaram a fazer parte do estilo de cada um dos agentes.

Portanto, seja no ambiente da igreja que freqüentam, seja em casa ao ensinar as tarefas escolares de seus filhos, seja na sala de aula, os comportamentos são orquestrados harmonicamente, compondo o que Bourdieu denominou de hexis corporal. São gestos que materializam intenções específicas aprendidas ao longo das trajetórias de vida desses agentes sociais (SILVA, 2005). Isso é confirmado na fala da seguinte professora:

> De maneira informal eu já trabalhava em educação, eu não trabalhava em escola, mas a minha mãe por ter muitos filhos, era eu quem ensinava a tarefa dos meus irmãos [...] depois de casada, eu ensinava os meus filhos [...] Fazemos parte de uma religião que a gente está estudando constantemente e ensinando também. (Professora A. S.)

Assim, o processo de construção da identidade profissional docente dar-se-á em um espaço híbrido sendo paulatinamente incorporado pelos agentes.

Outra categoria que interpretamos como a legitimação de um capital cultural institucionalizado dito “superior” dentre os níveis de escolarização - o diploma universitário esteve presente nas narrativas dos docentes. Sobre essa categoria, os entrevistados relataram:

> Eu cheguei a concluir o ensino superior já agora, na minha fase já de 41 anos e uma irmã conseguiu fazer até o Ensino Médio [...] sou a única dos meus irmãos que tem curso superior. (Professora A. S.)
> Entrei na Universidade já com 37 anos, hoje tenho 44, porque o Ensino Médio foi curso técnico e logo depois fui trabalhar na área [...] depois me casei ainda muito jovem, com 21 anos de idade, aí tive que cuidar da prole. Por conta disso eu me prendi muito só no conhecimento do Ensino Médio. Depois que as meninas já cresceram, elas estavam fazendo o Médio, eu fui fazer o vestibular e deu certo. Eu fiz pra área que eu gosto que é Geografia. (Professor A. B.)
> A faculdade pra mim, eu acho que não era para ser naquele momento [...] eu fiz mais porque muita gente falava que Vestibular era uma coisa muito difícil e falava muito da escola pública e escola particular [...] então eu decidi terminar o 3º ano e fazer uma sondagem dos cursos que tinha afinidade e decidi me inscrever para o curso de Educação Física e ter uma experiência com essa seleção, só para depois começar a estudar [...] aí fiz e passei na primeira tentativa. (Professora D.)
> Terminei o curso superior eu acho que pela necessidade, do trabalho, da vontade de competir, de ir tete a tete com outras pessoas, de crescer [...]. (Professora O.)
> A dona dessa escola que eu trabalhei foi a minha professora de Sociologia lá no pedagógico. Ela é uma pessoa muito amiga da gente [...] queria ver cada um crescer [...] ela sempre incentivava, tanto é que eu fiz meu curso de férias quando eu trabalhava lá e ela não questionava, ela só fazia incentivar tanto a mim, como todos os professores que tinha lá para entrar na Universidade [...] entrei na Universidade não só por causa dela, mas pelo fato de você exercer a profissão, você vai sentindo a necessidade de conhecer mais. (Professora S.)

> Desde cedo percebi a minha tendência para o lado da ciência, era a disciplina que eu mais gostava quando era aluno [...] eu terminei seguindo a que me dava melhor [...]. (Professor W.)

Os diferentes motivos que impulsionaram os agentes a fazer o curso superior chegam, em alguns relatos como no caso do professor W., a não ser claramente explicitados. Eles mostram que, mesmo sendo de classes populares, os anseios subjetivos de aquisição do diploma universitário são compreendidos a partir do valor atribuído a essa apropriação. Para alguns, por conta do trabalho técnico que exerciam ou até mesmo pela falsa crença de que isso estava bem distante, houve o adiamento da conquista do título "superior".

Todavia, fica subtendido no relato da professora A. S. que o que lhe incentivou a cursar Pedagogia foi às exigências das recentes políticas educacionais, que estabelece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, art. 62: "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]" (BRASIL, 1996). Para o que foi firmado um convênio entre a Universidade Estadual do Piauí e a Secretaria de Educação do Estado para que os professores concluíssem a Licenciatura Plena, atendendo aos preceitos legais de formação de professores.

Por outro lado, o ingresso tardio na universidade relatado pelo professor A. B. demonstra a dificuldade enfrentada por muitos sujeitos de classes populares que, por conta da garantia de sobrevivência precisam se inserir no mercado de trabalho, por isso optam por cursos técnicos e profissionalizantes. Logo, a entrada no ensino superior torna-se uma possibilidade distante e muitas vezes, impossível de ser alcançada.

Diferentemente dos dois casos outrora apresentados, as professoras D., O., S. e o professor W., ingressaram no ensino superior após a conclusão do Ensino Médio. Mesmo já trabalhando como professoras primárias e professores de reforço escolar,

a necessidade de aprender mais, "da vontade de competir, de ir tete a tete com outras pessoas, de crescer", enfim, de se qualificar determinou a entrada na universidade, bem como a vontade de mostrar que "era capaz de conseguir", passar no tão concorrido vestibular de instituições públicas (Professora D.).

Nesse sentido, "o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o certificado escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas nos diferentes mercados simbólicos". (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 65).

Nas falas, também é evidenciada a aprendizagem significativa que experimentaram durante o tempo de estudantes universitários, considerada por dois professores como uma experiência bastante positiva:

> A universidade é um ambiente muito bom, eu me sentia muito bem. [...] me dei bem com a turm, me entrosei e o que mais gostei é que ninguém me chamava de senhor, aí eu consegui dirimir alguns conflitos, algumas dificuldades, o ambiente lá funcionava como uma terapia. (Professor A. B.)
> Quando eu entrei na Universidade eu não abria a boca, eu chegava, assistia aula, conversava com um grupinho restrito de 4,5 pessoas [...] mas depois eu fui para um monte de encontro (acadêmicos) e tudo isso abriu minha cabeça [...] quando terminou o curso eu era outra pessoa. (Professor W.)

Comumente, é no contexto universitário que professores e professoras dão início a um processo de incorporação de posturas, de esquemas de percepção e de ação que se diferenciam daqueles adquiridos em suas experiências cotidianas não laborais. Portanto, esses princípios geradores e organizadores de práticas e crenças são também interiorizados no campo universitário, sobretudo no âmbito dos cursos de formação de docentes. Logo, tal contexto possibilitava um entendimento mais elaborado sobre o campo em que iriam atuar - o pedagógico- possibilitando também a incorporação da crença de escola de qualidade e ensino de qualidade, bem como as "muitas" dificuldades enfrentadas pelos profissionais da

docência, dentre elas: o baixo salário, a intensa jornada de trabalho, a complexidade do processo ensino aprendizagem, entre outras.

Nas narrativas dos docentes, a primeira experiência em sala de aula foi destacada como uma experiência ímpar. Para eles, aquela se constituía em alguns momentos um local de chão firme e seguro e em outros, o espaço onde se revelavam medos e instabilidades emocionais.

Alguns deles assim definiram suas primeiras experiências em sala de aula:

> Achava que não conseguia dar conta de uma sala de aula [...] quando eu cheguei no 2º ano (do pedagógico) eu aceitei a bolsa que o diretor do curso ofereceu e não foi fácil Não foi como as turmas que eu passei, só de observação. Eu fiquei com uma turma de alunos que, na época, chamava de aceleração, eram alunos com distorção idade-série, eles tinham uma certa dificuldade na aprendizagem. Eu não achei fácil, mas também não desisti. (Professora A. S.)
>
> Quando eu ainda estava cursando o pedagógico consegui um emprego numa escola particular e essa foi a primeira experiência que eu tive direto com a turma e foi uma experiência muito boa [...] trabalhava com Português e Literatura, com alunos de 5ª, 6ª e 7ª série. Então foi a primeira vez que eu comecei a observar que o bom profissional é aquele que se dedica e ele passa a ser diferenciado pelo grupo [...]. (Professora D.)
>
> Minha primeira experiência em sala de aula foi numa escolinha de bairro onde ministrava aula de Inglês para alunos de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Entre 1997 e 1999 trabalhei como professora de português, essa época foi “ímpar”, pois trabalhava com uma equipe de profissionais onde havia troca de experiências e ajuda mútua [...]. (Professora O.)

Enfrentar a sala de aula foi algo bastante difícil para alguns docentes (A. S., por exemplo) exigindo deles força de vontade, estratégias para superar as dificuldades encontradas. Paulo Freire (1996) afirma que “ensinar exige risco e aceitação do novo”. O risco está na possibilidade de não conseguir se adaptar, de submeter-se ao desinteresse. Por ser uma experiência nova, a insistência em prosseguir naquilo que até então não dominavam ocasionou

a superação do medo "de não conseguir dar conta de uma sala de aula". Assim, esse processo de ajustamento e de adaptação foi paulatinamente trazendo segurança, conforto e identificação com a profissão docente. Aos poucos foram incorporando o manejo com a turma, as estratégias de ensino, enfim saberes que dão suporte a prática docente[7].

Na mesma proporção, a experiência vivenciada na formação inicial (no curso pedagógico), no caso das professoras, permitiu conhecer os aparatos teóricos e práticos da profissão docentes:

> No pedagógico, foi aí que a gente descobre o gosto das coisas, a gente começa a descobrir essa questão da profissão, a gente passa aqueles primeiros meses, aí dá aula, aquela coisa toda de estágio [...]. (Professora S.)

O estágio é apontado por esta professora como um momento importante no âmbito da formação e, sobretudo pela descoberta do "gosto" de ensinar, o que proporciona uma identificação com a profissão.

Os outros docentes, por sua vez, relataram em suas narrativas poucas passagens sobre as aprendizagens adquiridas no contexto da formação inicial, direcionando suas falas mais para o contexto da prática após saírem da universidade:

> Quando eu saí da Faculdade, eu não saí satisfeita, foi nesses lugares quando eu comecei a trabalhar que eu vi a carência dos meus alunos, que eu comecei a mudar meu trabalho [...] Então lá (na primeira escola que trabalhei) a dificuldade era tão grande, não tinha material, mas a direção era assim tão prestativa, apoiava, os alunos eram tão bons [...] eu tive que ir atrás de material, tive que adaptar um pé de manga pra dar uma aula. Então, tudo isso eu fui começando

[7] Essa incorporação de saberes práticos no contexto escolar coaduna-se com a ideia de epistemologia da prática docente (TARDIF, 2002).

> a colocar na minha vida profissional, que via que dava certo, que eu olhava pra outros professores que tinham tanto material, tinha tudo e eles não conseguiam concentrar os alunos na aula e a partir daí eu fui traçando, buscando novas formas e eu acho que estou no caminho certo, por que eu vejo o resultado. (Professora D.)

A fala acima demonstra que o processo de formação e, portanto, a constituição de novos *habitus* dar-se-á de forma contínua. Revela também o direcionamento dado à falta de condições materiais básicas para o exercício docente, o que, de acordo com a educadora, não foi suficiente para impedir a realização de um "bom trabalho", ou seja, um trabalho de qualidade. Nesse caso, a professora identificou as possibilidades de ação, incorporando uma forma específica de conduzir seu trabalho, trazendo para si a responsabilidade da prática docente, o que passou a fazer parte do seu estilo, da sua forma de significar a profissão.

A experiência em lecionar na escola pública também foi pontuada:

> Em 2000 fiz o concurso para professor do Estado e no início de 2003, comecei a trabalhar nesta escola [...] Ao iniciar minhas atividades pedagógicas nessa escola me surpreendi com uma realidade cruel, pois havia muitas crianças com distorção idade-série, crianças que só estavam na escola pra se alimentar, adolescentes que consumiam drogas dentro da escola sem nenhum interesse pelos estudos. Às vezes me senti impotente quando tentava mudar essa realidade [...]. (Professora O.)
>
> Quando eu entrei no Estado, eu comecei a trabalhar com Educação Infantil até por medo, você já entra na escola pública um pouco com medo. Passam uma imagem do aluno ruim, do aluno que agride professor e com a imagem negativa eu fiquei um pouco com medo. (Professora S.)

"O medo, a realidade cruel" que parecem assolar o cotidiano da escola pública são fatores que desencadeiam posturas diante desse contexto: as séries e os turnos que serão escolhidas

para trabalhar, o planejamento a ser realizado, a avaliação do processo ensino aprendizagem, a concepção sobre as condições de aprendizagem dos alunos que ali estudam, etc. Logo, essas crenças se constituem como um elemento de peso no imaginário social docente que naturaliza a escola pública como ineficiente e incorporam o discurso de que na escola pública tudo falta, tudo é mais difícil. Na verdade,

> As razões conhecidas, e amplamente divulgadas, de tal “ineficiência” dizem respeito tanto às condições de vida da própria população que recorre à escola pública- de modo geral, os mais pobres, cuja ‘vulnerabilidade social’ é atestada por sua capacidade de “não pagamento”- quanto ao modo como o sistema está organizado para lidar com suas condições de vida e necessidades de escolarização. (THERRIEN, 1998, p. 80).

Entretanto, só um envolvimento mais próximo com essa realidade e a conscientização política das práticas desencadeadas nesse contexto é que permitem a desconstrução desse discurso.

Considerações finais

À medida que os partícipes narravam as situações vivenciadas no contexto escolar, os enredos ganhavam contornos de redimensionamento reflexivo. De fato, quando os sujeitos são provocados a falar sobre suas experiências de formação, sobre as trajetórias de suas vidas, atribuem mais valor as suas ações, percebem os dilemas, as angústias, os deslizes enfrentados e como puderam ressignificar suas práticas cotidianas. Trazem à tona uma estrutura estável, porém não estática, que se solidifica e se transforma na medida em que as condições objetivas vão sendo incorporadas pelos agentes.

Portanto, as trajetórias dos professores e professoras aqui apresentados são nada mais do que narrativas que traduzem uma “especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe”

(BOURDIEU, 1983, apud SETTON, 2002a, p. 65). Por sua vez, os diferentes contextos de socialização possibilitaram formar e transformar esses agentes, favorecendo a constituição de *habitus* específicos e ao mesmo tempo homogeneamente relativos, que direcionam a maneira de ser e estar na profissão docente (ABDALLA, 2006). Possibilitou ainda o afloramento de princípios de sobrevivência em campos específicos, permitindo aos agentes conduzir suas ações, entender os contextos que estão inseridos e adquirir um senso ético, estético que legitima a posição que ocupam no espaço social. Nesse caso, uma escola pública estadual que tem uma cultura específica, e por outro lado, está diretamente relacionada ao funcionamento de um campo pedagógico.

Assim, desvelar as trajetórias de vida desses seis partícipes indica a nítida relação do *habitus* com o espaço social, sendo aquele constantemente estimulado pelo campo. Ao mesmo tempo, permitiu visualizar as diferentes maneiras de sentir e significar as experiências vivenciadas, sendo, portanto, sujeitos singulares, com identidades singulares, as quais cada um interioriza de maneira diferente, incorporando às suas personalidades princípios específicos de agir no mundo.

Outrossim, as racionalidades construídas nas interações com os fatos e a forma como o(a) professor(a) orienta suas ações são predispostas por um estilo particular, um sistema que permite um ajustamento ao mundo, um (re) conhecimento que possibilita tecer identidades e adaptação.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL, (1996). Lei n. 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da pratica. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994b.

_____. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

CATANI, D. Bárbara. et. al. **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação, carinho e trabalho:** burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar a falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley (Orgs.) **Psicologia Social:** o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

D' AVILA. Jose Luis Piôto. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. **Educação e Sociedade,** Campinas, v.19, n. 62, abr. 1998.

DELORY- MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jun/jul. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto, PT: Porto, 1992.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da pratica. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

PASSOS, G.O.; PEREIRA, S.C.S. **Herança cultural e êxito escolar das classespopulares na Universidade**: a forca do Ethos na mobilização de capitais rentáveis ao percurso escolar. 2006. Mimeo

SANTOS, Elzanir dos. **Identidade Profissional docente:** os ditos e os feitos. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2001.

SETTON, Maria das Gracas Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação,** n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002a.

_____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.107-116, jan./jun. 2002b.

_____. Um novo capital cultural: pre-disposicões e disposições a cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.77-105,jan./abr. 2005.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Ângela Terezinha Souza. Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro. Sao Paulo: Ed. UC, 1998.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social critica na era dos meios de comunicação de massa**. 7. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

TOWNSEND, C. B.; TOMAZZETI, E.M. A mobilização de saberes nas praticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Revista Educar,** Curitiba, n. 29, p. 201-221, 2007.

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DE TERESINA E SUA RELAÇÃO COM O CENÁRIO NACIONAL

Carla Andréa Silva[1]
Maria Vilani Cosme de Carvalho[2]

RESUMO

O presente artigo resulta de pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado, que teve como objetos de estudo a formação e a atuação do Psicólogo Escolar em Teresina, porém, neste artigo, discutimos sobre a formação inicial e continuada desse profissional. Para atingir nosso propósito, adotamos delineamento qualitativo, empregamos o questionário como instrumento de produção e análise de dados e para interpretação dos resultados, a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2004). No arcabouço teórico, apoiamo-nos nos estudos de Marinho-Araújo e Almeida (2005), Yukimitsu (1999), Gonçalves (1999), Duran (1994), Guzzo e Weschler (1993), Gomide (1988) sobre a formação do Psicólogo, especialmente do Psicólogo Escolar. No tocante aos resultados encontrados, faz-se necessário destacar que a formação inicial apresenta organização curricular com ênfase na habilitação Formação de Psicólogo, seguindo tendência nacional. Outro aspecto inerente a essa formação é o de que a procedência da formação inicial é de instituições estaduais, representadas pela UESPI e FSA, mas ainda conta com o apoio de outros estados, pois a graduação em Psicologia é oferecida há pouco mais de uma década. Já a formação continuada mostra realidade animadora, especialmente no nível Lato sensu, pelo fato de que atinge a maioria dos pesquisados (79,3%) e pelo fato de esta formação ocorrer basicamente na interface das áreas compreendidas pela Psicologia e Educação. A reunião desse percentual

---

Recebido em: Julho de 2010. - Acento em: Março de 2011.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. carlandreapee@yahoo.com.br
[2] Profa. Dra. da Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina - UFPI. vilacosme@ufpi.br

de psicólogos com cursos nessa área de concentração oferece indícios de uma possível adequação aos paradigmas atuais da atuação em Psicologia Escolar, que tem por foco a atenção à complexidade do contexto educativo, como forma de fuga de visões reducionistas, tão em voga até bem pouco tempo, na área compreendida pela Psicologia Escolar/Educacional. Infelizmente quanto à formação em nível Strito sensu, os dados revelam que ainda se mostra realidade restrita a poucos profissionais, apenas 27,6 % da amostra, e confirma também a realidade nacional de elitização no acesso a esse nível da formação continuada oferecida em Psicologia.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar. Formação de Psicólogos Escolares. Formação Inicial. Formação Continuada.

TRAINING OF SCHOOL PSYCHOLOGIST TERESINA AND ITS RELATIONSHIP WITH THE NATIONAL SCENE

ABSTRACT

This article results from research carried out at Master level, which aimed to study the formation and action of the School Psychologist in Teresina, although in this article, we discuss the initial and continuing training of professionals. To achieve our purpose, we adopted a qualitative design, we used the questionnaire as an instrument of production and data analysis and interpretation of results, the technique of content analysis (Bardin, 2004). In the theoretical framework, we rely on studies of marine-Araújo and Almeida (2005), Yukimitsu (1999), Gonçalves (1999), Duran (1994), Guzzo and Weschler (1993), Gomide (1988) on the formation of the Psychologist especially the school psychologist. With regard to these results, it is necessary to emphasize that the curriculum provides training with an emphasis on enabling formation of psychologists, following the national trend. Another aspect inherent in this training is that the origin is the initial state institutions, represented by the FSA and UESPI, but still has the support of other states, for a degree in Psychology is offered a little more than a decade. As for reality shows encouraging continuing education, especially at Lato sensu, because that affects the majority of

respondents (79.3%) and because this formation occurs primarily in the areas covered by the interface of psychology and education. The meeting of the percentage of psychologists with courses in the area of concentration provides evidence of a possible adaptation to the current paradigm of work in School Psychology, which is to focus attention to the complexity of the educational context as a way to escape from reductionist views, so fashionable until recently, the area including the School Psychology / Educational. Unfortunately as the training level Strite sense, the data show that reality shows are still restricted to a few professionals, only 27.6% of the sample, and also confirms the reality of national elitism in access to this level of continuing education offered in Psychology.Keywords:
Key-words: School Psychology. Training of School Psychologists. Initial Training. Continuing Education.

Introdução

Frente às intensas transformações que têm ocorrido nas várias esferas da vida do homem contemporâneo, verificam-se mudanças significativas nas instituições responsáveis pela formação educativa, como a escola e a família.

No que diz respeito à família, assume destaque a presença de novas dinâmicas e arranjos familiares apontados pelos estudos empreendidos por Orsi (2003), Wagner et al. (2005), Fevorini (2007), Souza e Ramires (2006). A escola tem vivenciado a mudança de paradigmas no ensinar e no aprender e transformações no trabalho docente e na identidade dos profissionais atuantes no espaço educativo sinalizadas pelos estudos de Nóvoa (1992a), Alarcão (2001), Vieira (2002), Brzezinski (2002), Libâneo (2007).

Diante dessas mudanças, a busca por contextos de formação por parte dos que trabalham na Educação Escolar, dentre eles o Psicólogo Escolar, faz-se necessária como caminho para a superação de práticas alienadas e naturalizantes que, infelizmente, têm estado presentes na atuação desse profissionais na Educação brasileira. A superação dessas práticas poderia contribuir para a ocorrência de representações mais positivas em relação a esse

profissional, especialmente no que se refere ao enfrentamento das demandas direcionadas à psicologia no cotidiano escolar. (PATTO, 2004; GUZZO, 2005; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005)

Em face dessa temática, objetivamos neste artigo discutir a formação inicial e continuada de Psicólogos Escolares de Teresina, como resultado de pesquisa realizada pela primeira autora no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, que teve como objetos de estudo a formação e a atuação do Psicólogo Escolar Teresinense.

A discussão ora apresentada tem relevância no contexto educacional na medida em que buscamos, com o presente artigo, contribuir com as discussões empreendidas no âmbito da formação do Psicólogo Escolar, a partir da análise do contexto da formação inicial e continuada oferecida nesta área de atuação na cidade de Teresina.

Desse modo, com vistas a fins didáticos, este artigo apresenta a seguinte organização: introdução, a estrutura metodológica adotada, discussão sobre aspectos gerais da formação em Psicologia no país e, posteriormente, sobre a formação oferecida especificamente em Psicologia Escolar. Finalizamos com a apresentação dos resultados sobre a formação inicial e continuada oferecida na cidade de Teresina ao Psicólogo Escolar.

2 Metodologia da Pesquisa

Nesta pesquisa, fizemos a opção pela abordagem qualitativa, considerando, especialmente, sua natureza descritiva e explicativa, conforme Gonsalves (2003), Moreira e Caleff (2006) a delineiam. Essa escolha se justifica por acreditarmos que, para compreender nosso objeto de estudo, é necessário descrever e explicar de forma detalhada as múltiplas determinações que o constituem.

O recorte espacial conferido a esta pesquisa foi delimitado à cidade de Teresina, mais especificamente às escolas da rede pública e privada da cidade. São sujeitos dessa pesquisa 29 psicólogos

escolares em pleno exercício no cotidiano escolar de escolas. Os sujeitos foram selecionados aleatoriamente, uma vez que a pesquisa adotou o critério de voluntarismo para a sua participação.

O processo de construção dos dados da pesquisa envolveu a aplicação de questionário como instrumento de produção de dados empíricos e a utilização da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), na análise dos dados e interpretação dos resultados.

3 Aspectos Gerais da Formação em Psicologia no Brasil

A importância de se discutir a formação em Psicologia se deve, sobremaneira, à constatação de que o panorama da formação está diretamente relacionado ao crescimento da profissão, considerada um de seus pilares (YUKIMITSU, 1999; NEVES et al., 2002; DURAN, 1994).

Nessa direção, Gonçalves (1999) faz apreciação de que atualmente o aumento no número de novos psicólogos colocados na disputa por espaço no mercado de trabalho faz que este mercado fique cada vez mais exigente quanto à sólida formação acadêmica e à grande capacidade profissional por parte desses psicólogos, dimensões que devem refletir na identificação e na solução dos problemas socialmente relevantes, enfrentados pela categoria em seu cotidiano escolar.

Nesse contexto de discussão, consideramos importante mencionar que, apesar das imposições do mercado, a formação deve ser analisada, de acordo com Yukimitsu (1999), em sua complexidade, pois vai além da sala de aula, atravessa continentes, crenças e culturas diferentes, porém sempre com a intenção de se unificar no objetivo de buscar condições para preparar o futuro psicólogo. Para a autora em questão, o preparo do futuro psicólogo exige formação sólida, pautada no tripé ensino teórico, prática e pesquisa, que demanda nas instituições formadoras capacitação docente, estrutura curricular, adequadas condições de instalações e materiais didáticos e a vivência dos princípios éticos, que devem

abranger todos os envolvidos neste empreendimento.

Com vistas a caracterizar o panorama da formação em Psicologia também assume importância a apreciação de que, embora no plano ideal a formação deva ser vista em sua complexidade e abrangência, infelizmente a realidade é bem diferente. A história da Psicologia como ciência e profissão nos revela um contexto precário de formação, a ponto de Zanella (1999) mencionar que a Psicologia, ao longo dos tempos, legitimou a adoção de explicações reduzidas dos problemas sociais e históricos pela lógica naturalista, individualizante e mecanicista, repassada a partir da formação oferecida a esse profissional.

O posicionamento acima é facilmente entendido quando retomamos a história da formação em Psicologia no Brasil, em que a atuação antecedeu a formação propriamente dita em Psicologia e a regulamentação da profissão no país.

Daí, autores como Rosas, Rosas e Xavier (1988) considerarem a formação em Psicologia oferecida por longo período de sua história lócus de atenção indiscriminada para a aplicação das técnicas e instrumentos psicológicos, formando especialistas que pouco questionavam o contexto de atuação em Psicologia. Esses autores também fazem menção à dificuldade de interiorização dos cursos de graduação em Psicologia a outras regiões do país, havendo concentração nas regiões Sudeste e Sul. Essa condição é dimensionada como um problema enfrentado pela Psicologia, mesmo depois de cerca de 25 anos da regulamentação da profissão no país.

Ao abordar esse histórico, Duran (1994) aponta que, com a regulamentação da profissão de Psicólogo, a partir da Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962, a oferta da formação em Psicologia ocorria por meio de cursos como Bacharelado, Licenciatura e Psicólogo, que, conforme esse autor, efetivaram condições para a existência de diferentes profissionalizações em Psicologia: pesquisador, professor de Psicologia e psicólogo desde seus primórdios. No entanto, os problemas da formação não chegaram ao fim, pois o parecer 403/62 do Conselho Nacional de Educação complementou a Lei 4119,

dispondo um currículo mínimo para o curso de Psicologia, que teria a duração mínima de quatro anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura, e de cinco anos letivos para a formação de psicólogos, incluindo-se neste período o estágio supervisionado.

A estruturação curricular conferida pelo parecer na perspectiva do currículo mínimo teve como propósito diversificar a formação profissional para atender às características próprias da atividade do psicólogo na escola, na empresa, na clínica ou onde quer que a sua presença fosse solicitada. No entanto, isso não ocorre, uma vez que seus elaboradores tiveram como pretensão apenas formar indivíduos com nível de conhecimento geral em temas psicológicos, com razoável formação metodológica e alguma habilidade técnica necessária às suas intervenções, não transmitindo aos alunos conceitos mais aproximados do que seria a atuação psicológica. Daí a constatação de que os profissionais formados sob essa organização não se mostravam capazes de construir a Psicologia, visto que os psicólogos estavam habituados a apenas reproduzi-la, através da aplicação das técnicas aprendidas nos cursos em questão. (GOMIDE, 1988)

Frente às velozes transformações da sociedade, Gonçalves (1999) assinala a ocorrência de novas exigências relativas à formação desse profissional, de modo a intensificar o debate acerca da necessidade de reformulação do currículo dos cursos de Psicologia, tendo em vista o grande desejo da categoria de que esse currículo se tornasse mais que um conjunto harmônico de disciplinas devidamente ordenadas e em sequência lógica, mas que pudesse estar atento às necessidades da realidade social brasileira.

Com a aprovação da atual LDB 9.394, novas configurações da formação em Psicologia passam a ser cogitadas, particularmente por meio do Art. 53, inciso 2º, no qual se atribui às universidades autonomia para a fixação dos currículos de seus cursos a partir de diretrizes gerais que seriam definidas por área de formação superior, extinguindo, dessa maneira, os currículos mínimos.

Em fevereiro de 2004, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior, aprova o parecer 62/04 e

fixa as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, as quais procuravam delinear o que é básico na formação do psicólogo, apresentando a estruturação de núcleo comum e a diversidade das orientações teórico-metodológicas, das práticas e contextos de inserção profissional. Além disso, essas diretrizes propõem que a formação em Psicologia se diferencie em ênfases curriculares, entendidas como conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia (BRASIL, 2004).

Sobre essa questão, Marinho-Araújo e Almeida (2006) assinalam que as diretrizes trouxeram avanço em relação ao currículo mínimo, na medida em que orientam a construção de um perfil profissional competente e comprometido historicamente com as demandas sociais na formação inicial do psicólogo. É importante alertar para o fato de que as transformações necessárias à construção de novo perfil profissional do Psicólogo Brasileiro não se concretizarão apenas por meio das reformulações legais ou institucionais referentes a esses profissionais. Contudo, essas transformações poderão ser concretizadas pela inserção de sujeitos conscientes de seu papel e de suas funções na formação inicial, pelo reconhecimento da diversidade teórica e metodológica da Psicologia e pelo respeito à especificidade do conhecimento psicológico nos contextos de atuação profissional multidisciplinar.

Diante dessas colocações, buscaremos, nesse momento, deter-nos particularmente na realidade de formação do profissional, que escolhe o contexto escolar como espaço de atuação, visto que esse profissional constitui objeto de estudo dessa pesquisa.

4 Particularidades da Formação em Psicologia Escolar

Com a regulamentação da profissão de psicólogo, em 1962, a Psicologia Escolar estava entre as três áreas de atuação da Psicologia de maior desenvolvimento, juntamente com a Psicologia Clínica e a Psicologia do Trabalho. No entanto, esse status não

atenuava as dificuldades relativas à formação inicial recebida pelos futuros Psicólogos dessas áreas, dentre elas a Escolar, marcada como já nos referimos pela Psicometria.

A formação desse profissional era restrita à aplicação de testes e técnicas de ajustamento dos indivíduos. Além desse aspecto, a formação em psicólogo escolar ocorria de forma indefinida, em meio à formação como um todo, uma vez que não havia consenso entre as instituições formadoras a respeito das disciplinas consideradas específicas para a formação do Psicólogo Escolar. Os estágios supervisionados por sua vez, não eram obrigatórios em todas as instituições responsáveis pela formação em Psicologia e, além disso, há a constatação quanto à ausência de estruturação de um perfil para o profissional atuante na Psicologia Escolar no contexto nacional. (GUZZO; WESCHLER, 1993)

Ainda sobre a formação inicial deste psicólogo, Gomide (1988) também destaca como obstáculo a essa formação o fato de que a maioria dos currículos mínimos conferia preferência por disciplinas da Psicologia Clínica em detrimento à disciplinas da área escolar ou da organizacional, pois nestas, especialmente a escolar, a quantidade de disciplinas voltadas diretamente para o exercício profissional era extremamente limitada.

Diante do exposto, a discussão no tocante à insatisfatória formação recebida pelo Psicólogo Escolar torna-se recorrente, a ponto de Santana (2004) afirmar que se instaurou verdadeira assimetria entre a formação oferecida ao Psicólogo Escolar e as exigências sociais impostas pelo cenário educacional, em que esses psicólogos eram chamados a intervir, promovendo considerável separação entre essas duas instâncias, mais expressiva nos primeiros trinta anos de existência no país.

Em relação ao desnível verificado entre a formação e a demanda social pelos serviços desse profissional, Maluf (1994) menciona fragmentados contextos formativos, especialmente no que se refere às questões relativas ao compromisso, responsabilidade e mudança social, consideradas questões marginais na formação, favorecendo a alienação dos psicólogos em atuação na educação.

Em virtude de essa forma de trabalhar do psicólogo escolar não ter alcançando ressonância no meio educacional, foram sendo gerados desconfiança e desconhecimento quanto a sua importância para o referido meio. Nesse contexto, Guzzo (2001) refere-se a algumas interferências marcantes da formação, entre as quais o fato de que esta não oferecia os subsídios necessários para a atuação nos diversos contextos educacionais, pois havia grande desconhecimento dos psicólogos escolares sobre a dinâmica do sistema educacional brasileiro. O despreparo desses profissionais para a perspectiva de acompanhamento e /ou intervenções de grupo, que impossibilitavam a atuação junto à coletividade, e ainda a inacessibilidade a modelos responsáveis pela garantia da especificidade da atuação nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes instituições de ensino.

As mazelas relativas à formação inicial, anteriormente apontadas, também estiveram presentes na formação continuada desse profissional, a qual, de acordo com Witter et al (2005), tem ocorrido de modo forçado, tendo em vista a demanda dos profissionais por completar ou até mesmo suprir as limitações da formação inicial. Essa situação, vista como um ciclo de todo vicioso, segundo as autoras, atinge tanto a formação de toda a classe de profissionais de Psicologia, como aqueles psicólogos que têm como campo de atuação profissional a Psicologia Escolar.

Em relação às circunstâncias estanques que têm marcado a formação do Psicólogo Escolar brasileiro, Duran (1994, p. 369) menciona o quanto se tornou evidente a necessidade de mudanças no contexto de formação dos psicólogos escolares dirigidas, sobretudo, no sentido de que essa formação habilitasse "o profissional a atuar na sociedade em transformação, com ampliação de seus enfoques, com capacidade de análise das inovações na perspectiva de uma educação de qualidade para todos, buscando soluções".

Tal perspectiva de transformação representa, segundo Maluf (2004), no caso da Psicologia Escolar, redirecionamento da Educação, que deve ser compreendida como a ciência que fundamenta uma gama de fenômenos de natureza educativa, a

partir da investigação relativa aos objetivos, aos meios e métodos educacionais, que se encontram sob a influência de múltiplos fatores, sejam eles os econômicos, políticos, filosóficos, organizacionais ou psicológicos; e não a contrária e leviana tendência à psicologização dos fenômenos educacionais pelo referido ramo da psicologia, contornando, assim, o despreparo desses profissionais mencionado por Novaes (2006) para lidar com novas realidades sócio-educativas.

No rol dessa discussão sobre a formação continuada, Marinho-Araújo e Almeida (2006) fazem menção ao fato de que esse tipo de formação deve ser compelida a comparecer cada vez com mais familiaridade no cenário da Educação, como forma de aproximar os programas de formação do psicólogo dos papéis requeridos pela realidade.

Assim, no tocante à formação em Psicologia como um todo, autores como Witter e Ferreira (2005), Novaes (2006) e Marinho-Araújo e Almeida (2006) a ela se referem como possibilidade de contornar as lacunas ao favorecer a instrumentalização do Psicólogo Escolar, bem como a aquisição de competências indispensáveis ao exercício da profissão na área escolar.

5 Contornos da Formação Inicial e Continuada de Psicólogos Escolares em Teresina

O processo da formação de psicólogos escolares em Teresina, circunscrito pelos processos vivenciados na formação inicial e continuada aqui discutidos, ocorreu a partir da sondagem com os participantes desta pesquisa, via preenchimento de questionário, que, dentre outras questões, abordavam aspectos relativos à sua formação acadêmica.

Antes de iniciarmos a discussão propriamente dita, consideramos importante apresentar o perfil do grupo de psicólogos pesquisados neste estudo. Esse perfil foi delineado por características como: a maior parte do grupo é do sexo feminino (93,1%) e apenas 6,9% são do sexo masculino; a faixa etária compreendida é de 20 a 30 anos, (característica de 65,5% do grupo) e distribuição equilibrada entre os estados civil, solteiro (44,8%) e

casado (51,7%).

Para compreendermos onde ocorre a atuação desse psicólogo em Teresina, importa saber que 62,1% desses profissionais atuam nos três níveis de ensino (Ed. Infantil, Ens. Fundamental e Ens. Médio); 17,2% atuam no Ensino Fundamental; 13,8% atuam no Ensino Médio e 6,9% na Ed. Infantil. Quanto ao tipo de instituição que absorve estes profissionais, verificamos que 58,6% dos psicólogos trabalham em instituições privadas, 24,1% em instituições filantrópicas e 17,3% em instituições públicas.

Apresentadas essas informações, iniciamos a discussão sobre o cenário da formação acadêmica dos psicólogos escolares de Teresina na formação inicial e na formação continuada. Nesse entorno, deter-nos-emos sobre questões relativas à ocorrência das habilitações em Psicologia, à procedência da formação inicial e continuada, à ocorrência e às áreas de concentração da formação continuada.

A subcategoria ocorrência da formação inicial foi estruturada mediante os dados relativos aos tipos de habilitações em Psicologia dos participantes, QUADRO 1, bem como procedência da formação inicial (TAB. 1).

QUADRO 1

Ocorrência das Habilitações em Psicologia dos Psicólogos Escolares Teresinenses

Habilitações em Psicologia	Total %
Formação de Psicólogo	41
Bacharelado/Licenciatura/ Formação de Psicólogo	34
Licenciatura/Formação de Professores	10
Bacharelado/Formação de Psicólogo	7
Não responderam sobre sua habilitação	4
Total	**100**

Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

Com base nas informações da QUADRO 1, percebe-se que, no tocante à formação inicial dos pesquisados, todos os participantes possuem pelo menos uma habilitação em Psicologia, com destaque para dois tipos de habilitação: a Formação de Psicólogo (realidade de 41% dos pesquisados) e as três habilitações Bacharelado/ Licenciatura e Formação de Psicólogo conjugadas (relativa a 38% destes). Também encontramos a presença da habilitação Licenciatura/Formação de Psicólogo em 10% dos pesquisados, e da habilitação Bacharelado/ Formação de Psicólogo em 7% deles, apenas 4% não responderam a respeito da sua habilitação.

Destacamos que os dados encontrados em Teresina aproximam-se da realidade presente desde a regulamentação dos cursos de Psicologia no Brasil, discutida por Duran (1994), que em sua pesquisa verificou que grande parte dos cursos brasileiros de Psicologia enfatiza na organização dos seus currículos a formação de psicólogo, embora ocasionalmente esta esteja mesclada ou com o bacharelado ou a licenciatura. O referido autor destaca ainda que a formação do Psicólogo brasileiro, desde sua legalização, oferece diferentes possibilidades de profissionalização em Psicologia, com as habilitações Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo.

Como se pode observar na realidade teresinense, a organização dos currículos das graduações em Psicologia dos pesquisados ainda se encontra em perfeita consonância com as prerrogativas do currículo mínimo, conforme discussões feitas sobre as habilitações oferecidas por esta organização curricular apresentadas na pesquisa de Duran (1994).

Os dados relativos à procedência da formação foram reunidos na TAB. 1, que trata da procedência da formação inicial e continuada, apresentada a seguir:

TABELA 1

Procedência da Formação Inicial de Psicólogos Escolares Teresinenses

Procedência de Formação Inicial	Total %
Piauí-UESPI	44,8
Piauí- FSA	41,4
Total no Piauí	86,2
Fora do Piauí	13,8
Total %	100,0

Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

A partir da TAB. 1, verifica–se que, no tocante à procedência da formação inicial dos pesquisados, 86,2% ocorreu no Piauí (UESPI e FSA), enquanto 13,8 % ocorreu fora do Estado. Sobre a formação ocorrida no estado do Piauí, a tabela revela que as Instituições de Ensino Superior responsáveis por essa formação são a Universidade Estadual do Piauí – UESPI (formadora de 44,8% dos psicólogos) e Faculdade Santo Agostinho – FSA (formadora de 41,4 % destes).

Sobre os dados apresentados na referida tabela, destacamos que o encontro de percentual da formação ocorrendo fora do Estado reflete a condição do Piauí como polo periférico da formação em Psicologia, que, segundo as pesquisas de Silva (2009) e Martins (2010), só passou a oferecer a graduação em Psicologia há pouco mais de uma década. Essas pesquisas também mostram que a Universidade Estadual do Piauí – UESPI e a Faculdade Santo Agostinho – FSA foram as primeiras instituições a oferecerem a graduação em Psicologia no estado, mais especificamente na capital, Teresina.

Sobre a subcategoria formação continuada, analisamos dados referentes à sua ocorrência no grupo pesquisado (TAB. 2), à procedência (TAB. 3), e às suas áreas de concentração (TAB. 4), apresentados a seguir:

TABELA 2

Ocorrência da Formação Continuada em Psicólogos Escolares Teresinenses

Nível da Formação Continuada	Possuem	Não possuem	Total %
Lato sensu	79,3	20,7	100,0
Stricto sensu	27,6	72,4	100,0

Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

No tocante ao panorama da formação continuada vivenciada pelos psicólogos escolares de Teresina, a TAB. 2 revela que a maior parte dos pesquisados (79,3%) possui curso em nível Lato sensu, ao passo que apenas 20,7% não possuem. Essa situação é diferente da que encontramos no nivel *Stricto sensu*, em que ocorre o inverso, a maior parte dos pesquisados 72,4% não têm curso nesse nível, e apenas 27,6% o possuem.

Os dados reunidos nesta tabela nos fazem concordar com a perspectiva de que a busca desse grupo de psicólogos por contextos de formação continuada seja pelo curso de Especialização, seja pelo Mestrado, decorre da importância dada a esse tipo de formação para a categoria de psicólogos como um todo. Nesse sentido, autores como Witter e Ferreira (2005) afirmam que a realização de pós-graduação pelo profissional de Psicologia tem como justificativa o fato de esta representar oportunidade para o profissional completar ou até mesmo contornar a formação inadequada ou insuficiente.

Novaes (2009), ao discutir a questão da pós-graduação, mais especificamente a do tipo *Lato sensu,* esclarece que a expansão dos cursos desse tipo é significativa em todas as regiões do País e deve-se à expansão no Ensino Superior, a partir dos anos de 1990, em que reformas ampliaram o seu acesso, via iniciativa privada. Desse modo, a pós-graduação surge, de acordo com este autor, da demanda de se pensar na continuidade de formação para os egressos dos cursos de graduação.

A partir dessas considerações passamos a entender por

que o curso de pós-graduação no nível *Lato sensu* revela-se mais acessível aos participantes desta pesquisa, ao apresentar percentual satisfatório quanto à ocorrência na formação acadêmica desses profissionais.

No entanto, os dados da tabela 3 também nos permitem verificar que a questão do acesso ao nível *Stricto sensu* é bem mais restrita do que ao nível *Lato sensu*. De maneira que consideramos necessária a explicação de Gomide (1988) para essa situação, quando assinala que a realidade brasileira da pós-graduação em Psicologia apresenta vários desafios impostos à sua realização, seja em cursos de Especialização, seja em cursos de Mestrado ou Doutorado, pois em sua maioria se concentram no âmbito privado, restringindo o acesso dos profissionais a esse tipo de formação.

Entendemos que o baixo percentual de psicólogos com o curso de Mestrado denota também similaridade com o panorama nacional relativo à pós-graduação em Psicologia que, segundo Langenbanc e Negreiros (1988), caracteriza-se por apresentar os cursos de Mestrado e Doutorado em número reduzido em todo o país, favorecendo a existência de poucos profissionais titulados nesses níveis da pós-graduação, devido às condições de acesso.

A procedência da formação continuada foi um dos aspectos analisados nesta pesquisa, conforme TAB. 3, a seguir:

TABELA 3

Procedência da Formação Continuada em Psicólogos Teresinenses em nível Lato e Stricto sensu

Nível da Formação Continuada	Procedência da Formação			Total %
	No Piauí	Fora do Piauí	*Não Possuem	
Lato sensu	58,6	20,7	20,7	100,0
Strito sensu	6,9	20,7	72,4	100,0

Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

Com base na TAB. 3, apresentamos dados relativos à procedência da formação continuada em nível *Lato* e *Stricto* sensu, na qual verificamos que no caso do nível *Lato sensu*, 58,6% ocorreram no estado do Piauí, enquanto 20,7% se deram fora do estado. Também se verifica que apenas 20,7% não possuem curso neste nível, não sendo possível assim discutir a procedência em relação a este percentual. No tocante ao nível *Stricto sensu,* a referida tabela reúne dados que nos revelam que 6,9% dos pesquisados realizaram o curso fora do estado do Piauí, enquanto 20,7% realizaram no estado. Também é possível observar que 72,4% dos participantes não possuem esse nível de formação.

Os dados apresentados na TAB. 3, ao apontarem o acesso à formação continuada *Lato sensu* (79,6%) em maior escala que o Strito sensu (27,6%), sobretudo pelo fato de o estado oferecer mais cursos nesse nível do que no Stricto sensu, levam-nos a concordar com o levantamento realizado por Novaes (2009) de que a oferta da pós-graduação *Lato Sensu* na região nordeste revela percentual significativo nos últimos anos, conforme dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e catalogados em sua pesquisa.

Ao discutirmos essa situação, também recorremos aos apontamentos oriundos da pesquisa de Witter e Ferreira (2005) de que a pós-graduação não dá conta da demanda de pessoas que desejam e que poderiam contar com essa formação, mostrando-se elitista, por conta do reduzido número de vagas disponíveis no âmbito Strito sensu.

Assim, como último aspecto analisado, no tocante à subcategoria formação continuada, encontram-se os dados referentes às áreas de concentração dessa formação, organizados na TAB. 4 abaixo:

TABELA 4

Áreas de concentração na Formação Continuada

Lato e Stricto sensu de Psicólogos Escolares Teresinenses

Formação Continuada	Áreas de concentração na Formação Continuada					Total
	Psicologia	Psicologia/ Educação	Saúde	Outras	Educação	Total %
Lato sensu	24	31	14	7	3,3	79,3
Stricto sensu	10,6	0	0	0	17	27,6

Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

De posse dos dados da TAB. 4, a área de concentração que reuniu mais psicólogos nos cursos em nível Lato sensu, que foram realizados por 79,3% dos pesquisados, foi a de interface entre Psicologia e Educação, com percentual de 31%, seguida pela área de Psicologia, que reúne 24% dos pesquisados, a área de Saúde, com 14% destes, outras áreas de concentração reuniram apenas 7% dos pesquisados, e apenas 3,3% optaram pela área de Educação.

Por outro lado, a TAB. 4 revela que, a respeito das áreas de concentração dos cursos em nível *Stricto sensu,* realizados por 27,6 % dos pesquisados, a Educação é a área de concentração a reunir maior número de psicólogos, 17%, seguida pela área da Psicologia que reúne 10,6% destes pesquisados.

A disposição das áreas de concentração dos cursos *Latos sensu* na realidade dos pesquisados, revelou como área mais procurada a representada pela interface Psicologia e Educação. Essa busca pode ser entendida pela necessidade de conhecimento interdisciplinar, vista como basilar para a atuação do Psicólogo Escolar que, conforme assinala Novaes (2001), deve privilegiar em seu desempenho atual e futuro, a partir da vivência plena da interdisciplinaridade que caracteriza os vários fenômenos da educação.

No tocante ao nível Stricto sensu, percebe-se que a disposição das áreas de concentração é limitada a apenas duas

(Educação e Psicologia). Entendemos que a explicação para o encontro dessas duas áreas, deve-se ao fato de que no estado do Piauí, o curso mais acessível aos psicólogos pesquisados é o mestrado em Educação, oferecido pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, único a atender todo o estado. A essa situação associa-se a busca por alguns dos pesquisados pelo programa de pós-graduação em Educação, no estado vizinho, oferecido pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

Já o encontro de profissionais com Mestrado em Psicologia deve-se ao fato de estes terem realizado seus cursos em programas de pós-graduação localizados em outros estados, posto que, até o momento, não existia nenhum programa de pós-graduação na área de Psicologia no Piauí. Esse dado foi constatado pela pesquisa de Silva (2009), em que se verifica a busca pela formação na área de aderência dos pesquisados, apesar das distâncias geográficas entre os locais desses cursos e a cidade de origem dos pesquisados.

6 Considerações Finais

A busca pelo entendimento quanto às condições da formação do psicólogo escolar Teresinense, que constituem o enfoque deste artigo, ancora-se na perspectiva de que a discussão sobre os rumos da formação desse profissional possa, em alguma medida, contemplar a reflexão sobre as condições presentes em sua formação que porventura limitem o desenvolvimento de sua atuação profissional em Psicologia.

Ao realizarmos a análise a respeito das especificidades da formação inicial e continuada do Psicólogo Escolar de Teresina, identificamos a presença de aspectos simétricos em relação ao cenário nacional da formação que é oferecida à categoria de Psicólogo, confirmada, sobretudo, pelas pesquisas da área, especialmente em relação às condições de acesso conferidas à formação.

Assim, no que se refere à formação inicial, verificamos que apresenta organização curricular com ênfase na habilitação Formação de Psicólogo, seguindo a tendência nacional dos

cursos brasileiros. Outro aspecto dessa formação inicial refere-se à procedência, em sua maioria, de instituições do estado, representadas pela UESPI e FSA. Esse tipo de formação ainda conta com o apoio de outros estados, por oferecer essa formação há pouco mais de uma década.

Já a formação continuada mostra realidade animadora, especialmente no nível Lato sensu, porque atinge a maioria dos pesquisados e porque essa formação ocorre basicamente na interface das áreas compreendidas pela Psicologia e Educação. A reunião de percentual significativo de psicólogos com cursos nessa área de concentração nos oferece indícios de possível adequação aos paradigmas atuais da atuação em Psicologia Escolar, que tem por foco a atenção à complexidade do contexto educativo, como forma de fuga de visões reducionistas, tão em voga até bem pouco tempo, na área compreendida pela Psicologia Escolar/Educacional. A literatura aponta que esta interface Psicologia/Educação pode oportunizar ao profissional da área de Psicologia passagem da concepção individual e singular na construção do conhecimento para a universal, considerando as variáveis inerentes a cada contexto em que os fenômenos psicológicos ocorrem. Isso, sem perder de vista a complexidade dos fenômenos psicológicos, pois o novo milênio traz consigo a necessidade de a Psicologia e seus profissionais descentralizarem-se do sujeito e atuarem no coletivo.

No entanto, os dados coletados nos revelam o quanto o acesso à formação no nível Strito sensu ainda se mostra realidade distante, sendo condição de apenas 27, % da amostra, o que confirma também a realidade nacional de elitização no acesso a esse nível da formação continuada da Psicologia, destacadas em pesquisas que por sua vez, analisam os impactos dessa condição na profissionalização do Psicólogo.

Consideramos relevante fazer a ressalva de que, embora tenhamos focalizado a formação continuada numa dimensão mais formal, temos consciência de que a formação profissional é um processo *continuum*, que tem como eixo de referência o desenvolvimento profissional, mas que mantém relação com outros aspectos pessoais.

Nessa direção, reiteramos que nosso entendimento é semelhante ao de Nóvoa (1992b) e Tardif (2002) de que a formação continuada, ancorada na dependência dos percursos educativos de cada profissional, não se restringe a eles, na medida em que a formação não se constrói apenas pela acumulação de cursos de graduação e pós-graduação, de conhecimentos ou de técnicas especificas. Ao contrário, a formação avança em relação às dimensões do saber e do conhecimento e encontra elementos na experiência, identidade pessoal e profissional construída por cada sujeito.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. 196p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, PT: Edições 70, 2004.223p.

BRASIL. Resolução nº 8 de 07/05/2004. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf> Acesso em: 14 mai. 2008.

DURAN, A. P. Alguns dilemas na formação do psicólogo: sugestões para superá-los. In: Conselho Federal de Psicologia. Câmara de Educação e Formação Profissional. **Psicólogo Brasileiro:** Práticas emergentes e desafios para a formação. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 331-371.

FEVORINI, L. B. Família e escola. In: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Org.). **Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.** São João Del-Rei: Abrapee, p.57. 2007

GOMIDE, P. I. C. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. In: BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. **Conselho Federal de Psicologia.** Quem é o psicólogo brasileiro? São Paulo: Edicon, 1988. p. 69-85.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa cientifica.** 3. ed. Campinas-SP: Alínea, 2003. 80p.

GONÇALVES, C. L. C. Formação geral e estágio acadêmico em Psicologia Escolar. In: WITTER, C. **Ensino de Psicologia.** Campinas, SP: Alínea, 1999. p. 143-168.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social:** novos discursos, novas práticas. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 17-29.

GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (org.). **Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2001. p. 75-92.

GUZZO, R. S. L.; WECHSLER, S. M. O Psicólogo Escolar no Brasil. In: GUZZO, R. S. L.; WECHSLER, S. M. **Psicologia Escolar: Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa.** Campinas: Átomo, 1993.

LANGENBACH, M; NEGREIROS, T. C. de G. M. A Formação Complementar: um labirinto profissional. In: BASTOS, A. V. B. GOMIDE, P. I. C. Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 86-99.

LIBÂNEO, C. J. **Adeus professor, Adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a Educação: uma prática em questão. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 15-21, 2004.

MALUF, M. R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: Conselho Federal de Psicologia. Câmara de Educação e Formação Profissional. **Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 195-249.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma Atuação Relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.) **Psicologia**

Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 59-82.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia Escolar:** Construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea, 2005. 121p.

MARTINS, M. Estágio Supervisionado Básico em Psicologia: memórias e reflexões sobre uma experiência concreta. In: FRANCO, C. M.B; VASCONCELOS,J.G.; FRANCO, P.M B.(Orgs.) **Os diferentes olhares do cotidiano profissional.** Fortaleza: Ed. UFC, 2010. 273p.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, M. M. B. da J. et al. Formação e Atuação em Psicologia Escolar: Análise das modalidades de comunicações nos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 2-11. 2002.

NOVAES, M. H. Repensando a formação e o exercício profissional do Psicólogo Escolar na sociedade pós-moderna. In: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.) **Psicologia Escolar:** ética e competência na formação e atuação profissional. Campinas, SP: Alínea. 2006, p. 127-134.

NOVAES, A. L. **Panorama e perspectivas da/para formação continuada em Educação Física:** caminhos da pós-graduação Lato sensu na Bahia. 2009. 116 fs. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

NOVAES, M. H. Visão transdisciplinar na formação do psicólogo escolar. In: WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia escolar:** Pesquisa, formação e prática. 2. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2001. p.127-136.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Lisboa, PT: Porto, 1992 a. 214p.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os Professores e sua formação.** Tradução: Graça Cunha. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992b. p. 15-33.

ORSI, M. J. S. Família: reflexos da contemporaneidade na aprendizagem escolar. In: **I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr.** São Paulo, 2003. Disponível em: www.abppr.com.br. Acesso em: set. 2009.

PATTO, M. H. S. (Org.). Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores.** São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 61-78.

ROSAS, P.; ROSAS, A.; XAVIER, I. B. Quantos e quem somos. In: BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. **Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 32-48.

SANTANA, A. C. Psicólogo Escolar para quê? In: CUPOLILLO, M. V.; COSTA, A. O. B. (Orgs.). **A Psicologia em diálogo com a educação. Goiânia:** Alternativa, 2004. p. 37-50.

SILVA, C. A. **Psicologia Escolar em Teresina:** percursos de inserção e particularidades de uma atuação profissional. 2009.187 fs. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

SOUZA, R. M. de.; RAMIRES, V. R. R. **Amor, casamento, família, divórcio e depois, segundo as crianças.** São Paulo: Summus, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: **Formação de professores**: políticas e debates. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.174p.

YUKIMITSU, M. T. C. P. A formação do psicólogo: considerações gerais. In: WITTER, C. **Ensino de Psicologia.** Campinas, SP: Alínea, 1999. p. 13-24.

ZANELLA, A. V. As questões do mundo e formação do psicólogo. In: BOMFIM, E. de M. **Psicologia Social:** horizontes contemporâneos. Belo Horizonte: ABRAPSO, 1999. p. 187-192.

WAGNER, A. e et al. **Compartilhar tarefas?** Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. Psicologia Teoria e Pesquisa, Brasília, 2005, v. 21, n. 2, p. 181-186.

WITTER, G. P.; FERREIRA, A. A. Formação do psicólogo hoje. In: **Conselho Federal de Psicologia.** Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 15-39.

WITTER, G. P. et al. Formação e estágio acadêmico em Psicologia no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo Brasileiro:** construção de novos espaços. Campinas, SP: Átomo, 2005. p. 41-69.

MEMÓRIAS FORMATIVAS DE PROTAGONISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CARIRI CEARENSE (1960-1963)

Cícera Sineide Dantas Rodrigues[1]
Janaina Juca Ferreira[2]

RESUMO

No Cariri, o Curso de Pedagogia teve suas raízes fincadas no solo da antiga Faculdade de Filosofia do Crato (1959). A primeira turma do referido curso (1960-1963) era constituída por sete estudantes. A presente pesquisa analisa as trajetórias formativas destes sujeitos. A mesma articula-se em três eixos centrais: história da Faculdade de Filosofia do Crato, trajetória do Curso de Pedagogia e memórias formativas de pedagogos primordiais da região do Cariri. No percurso formativo dos investigados interessa, sobretudo, conhecer as motivações dos mesmos para o ingresso no Curso de Pedagogia, bem como a representação acerca do curso, a trajetória profissional, além das concepções sobre as práticas pedagógicas dos professores da época. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado por meio da análise documental e da história oral. Thompson (2002), Holanda e Meihy (2007), além de Souza e Fornari (2008) são tomados como principais referências, alicerçando as discussões sobre a história de vida e a memória. A pesquisa está em fase de desenvolvimento. Até o momento realizou-se entrevistas com três ex-alunas. Essas pedagogas primordiais, através da memória, foram tecendo os fios de suas histórias de vida, revelando que a construção individual do ser jamais pode ser vista como descolada de um campo, entendido como um espaço social, em que agentes e instituições se movem, construindo valores e princípios que

Recebido em: Junho de 2010. - Aceito em: Março de 2011.

[1] Profa. Ms. do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). cicerasineide@hotmail.com

[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica, Tecnológica, Artístico-Cultural- IC/URCA. janekinush@hotmail.com

orientam concepções e ações ao longo do tempo.

Palavras-Chave: Pedagogia. Trajetória Formativa. Memória. História Oral.

MEMORIES OF ACTORS OF FORMATIVE COURSE PEDAGOGY NO CARIRI CEARENSE (1960-1963)

ABSTRACT

In the Region of Cariri, the Faculty of Education had its roots planted in the soil of the old school Philosophy of Crato (1959). The first class of the course (1960-1963) was composed of seven students. This formative research examines the trajectories of these subjects. The same is divided into three central pillars: the history of the Philosophy Faculty of Crato, history of Pedagogy courses and memories formative primary educators of the region's Cariri. In the formative path of matters investigated especially, to know their motivations for enrolling in the course of Pedagogy; representation about the course, the career path beyond the conceptions of teachers' pedagogical practices of the time. This is a qualitative study, conducted through documentary analysis and Oral History in the form of autobiographical narratives or life histories of the subjects in focus. Gadotti (2004), Hollanda and Meihy (2007), and Souza and Fornari (2008) are taken as main reference, base the discussion on the life history and memory. Research is under development. By the time held interviews with three former students. How true living documents, these educators primary, through memory, were weaving the threads of their stories of life, revealing that the construction of the individual being can never be seen as detached from one field, understood as a social space where agents and institutions are moving, building values and principles guiding conceptions and actions over time.

Key-words: Pedagogy. Formative trajectory. Memory. Oral History.

Introdução

Nas Nessa investigação contamos a historia social de sujeitos que partilharam dos primeiros momentos de constituição do Curso de Pedagogia na região do Cariri[3]. São protagonistas que participaram das bases primordiais da Faculdade de Filosofia do Crato no Cariri Cearense[4]. Vale ressaltar que para a constituição da faculdade citada, a princípio fundou-se o Instituto de Ensino Superior do Cariri, reconhecido por Nascimento (1962, p. 06) como "órgão patrocinador da ideia". A sessão de fundação do referido instituto ocorreu em 23 de setembro de 1955, no auditório do colégio Diocesano do Crato.

Somente após quatro anos, em 06 de dezembro de 1959, realizou-se a sessão solene para a fundação da Faculdade de Filosofia do Crato, com a presença de várias autoridades. A Faculdade foi instalada no Ginásio Madre Ana Couto. Agregada a Universidade do Ceará, a mesma denominava-se Faculdade de Filosofia da Universidade do Ceará, tendo sido autorizada a funcionar pelo Decreto nº. 48131, de 20 de abril de 1960, mantendo como primeiros cursos: Pedagogia, História, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.

Na época, o primeiro Diretor da Faculdade, José Newton Alves de Sousa, que também foi professor da referida instituição, afirmou que:

> A Faculdade de Filosofia do Crato, primeiro grande marco do bandeirismo universitário cearense em sua arrojada penetração pelo interior do Estado, nasce

---

[3] O Cariri situa-se em área geograficamente central da região nordeste, mantendo-se a uma distância média de 600 km das principais capitais nordestinas. Trata-se de uma região encravada no semi-árido nordestino que catalisa o desenvolvimento interiorano dos estados do Ceará, Pernambuco, Piauí e Paraíba. Constitui um importante pólo comercial, turístico e cultural onde o centro está localizado no triângulo: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

[4] Sobre a origem do Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia do Crato, ver: Rodrigues e Sousa (2008).

> como esse sol que diariamente, nas manhãs do Cariri, ilumina a montanha e o vale, mais do que numa benção de luz e calor, num simbolismo de vida e crescimento. (ANAIS DE 1959 a 1960, p. 33).

As provas de seleção para os primeiros cursos foram realizadas de dois a cinco de maio de 1960, "tendo se inscrito trinta e dois candidatos, dos quais apenas dezenove se habilitaram" (ANAIS, p. 17), ficando assim distribuídos: Pedagogia – 07; História – 04; Letras Neolatinas – 05; Letras Anglo-Germânicas – 03. Os aprovados para o Curso de Pedagogia, objeto desse estudo, foram: Padre Agostinho Serrano Filho, Ana Teresa Esmeraldo, Cicera Policarpo de Gouveia, José Pereira da Silva, Maria Isa Esmeraldo Barreto, Maria Silvanira Gomes, Mary Stella Luna.

Com base no exposto, consideramos que o Curso de Pedagogia na região do Cariri tem suas raízes fincadas no solo da antiga Faculdade de Filosofia do Crato. Pretendemos com o presente estudo analisar as histórias de formação vividas pelos sete alunos da primeira turma desse Curso. Vale lembrar que até o momento foram realizadas entrevistas com três ex-alunas do Curso: Maria Isa Esmeraldo Barreto, Ana Tereza Esmeraldo e Mary Stella Luna.

As trajetórias de formação narradas por essas ex-alunas vêm possibilitando a compreensão de que "Introduzir narrativas de vida dos educadores no currículo é introduzir vida nas nossas instituições escolares". Além disso, as histórias de vida têm "na biografia uma fonte preciosa de informação para entender melhor não só uma pessoa, mas também um grupo social, uma sociedade" (GADOTTI, 2004, p. 11). Logo, podem ser vislumbradas como processos metodológicos fecundos "na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo" (SOUZA: FORNARI, 2008, p. 115). À luz dessa reflexão, compreende-se que as concepções e ações construídas no passado, num movimento contínuo se espalham ao longo da história educacional e influenciam sobremaneira os dizeres e fazeres do tempo presente.

Reiteramos que as experiências de formação dos agentes mencionados, com destaque para àquelas vinculadas ao Curso de Pedagogia, constituem o nosso objeto de análise. Para isso, o nosso olhar investigativo vem buscando nas vozes dos entrevistados, entre outras questões, a aproximação com questões relativas ao ingresso no Curso de Pedagogia; a trajetória profissional; os professores e suas práticas pedagógicas, além da representação dos mesmos acerca da formação em Pedagogia. Ademais, sabemos que o momento de reconstrução das experiências formativas dos pesquisados através da "prática da história oral conduzirá, por si só, às questões mais profundas a respeito da natureza da história" individual e social dos mesmos (THOMPSON, 2002, p. 9).

2 Caminhos Metodológicos

As memórias formativas de estudantes inseridos nos primeiros momentos do Curso de Pedagogia na região do Cariri constituem o nosso principal foco de investigação. Nesse sentido, a memória pode ser interpretada como "'lócus' privilegiado de reconstrução de experiências, de vivências, de saberes, de valores, de crenças, de expectativas, de comportamentos vividos, possibilitando uma sistematização das singularidades e da cultura como produção de um grupo social" (OLIVEIRA, 2002, p. 106).

Logo, a reconstrução de um passado que se torna presente na memória desses sujeitos revela toda uma trama que supera as noções de tempo e de espaço, levando-os a compor uma rede de múltiplos fios que marcam emoções, amizades, desencantos, avanços e retrocessos, gestos de carinho, diferenças e semelhanças (SANTOS, 2003).

Consideramos, pois, que a história oral é o caminho metodológico mais fecundo para uma aproximação mais afinada com o nosso objeto de investigação. No Brasil a história oral "vem possibilitando a escrita de uma História da Educação que incorpora a perspectiva de outros protagonistas até então deixados à margem" (MIGNOT, 2006, p. 212). Por ser uma história "construída em torno

de pessoas, a história oral”,

> Lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo [...] Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações [...] Em suma, contribui para a formação de seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história. (THOMPSON, 2002, p. 44).

Buscaremos, pois, nesse estudo, através do método da história oral, conhecer a trajetória formativa de estudantes da primeira turma do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia do Crato, tendo como foco o período histórico de 1960 a 1963. O envolvimento dos pesquisados com este Curso e esta instituição servirá como pano de fundo para o desdobramento das análises que aqui se apresentam. É pertinente, pois, destacar que a história oral está sendo coletada nesse estudo através de entrevistas temáticas, uma vez que,

> [...] em geral a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o uso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma ‘extraído’ da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas (ALBERTI, 2005, p. 38).

Na verdade, toda e qualquer entrevista de história oral, seja ela temática ou de história de vida, pressupõe a relação com o “método biográfico: seja concentrando-se sobre um tema, seja debruçando-se sobre um individuo e os cortes temáticos efetuados

em sua trajetória, a entrevista terá como eixo a biografia do entrevistado, sua vivência e sua experiência". (ALBERTI, 2005, p. 38).

Enfim, a entrevista, de um modo mais amplo, é um momento no qual lembranças são ordenadas com a finalidade de atribuir, com a ajuda da imaginação, ou do saudosismo, um sentido à vivência do sujeito que narra a sua história (SANTOS, 2000). Em termos, no momento da entrevista, há uma interação face a face entre o entrevistador e o entrevistado, há antes de tudo "uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas" (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

Lembramos ainda que ao fazermos opção pelo uso da história oral como base da nossa metodologia de investigação, temos ciência de que os passos a serem dados não se limitam apenas à obtenção de dados arquivísticos ou fontes documentais que apenas desvelam fatos e acontecimentos puros, objetivos e lineares, já que não aparece fora de um contexto de subjetividades e interpretações construídas socialmente pelos sujeitos. Desse modo, a memória vista por Meihy e Holanda (2007, p. 9) como "matéria-prima" da história oral, possui um caráter constitutivo de uma identidade coletiva. Pode-se dizer que a história da Faculdade de Filosofia do Crato e, em particular, do Curso de Pedagogia, se faz a partir da influência de um todo social, construído por sujeitos em interação nesse universo.

Compreendemos que a abordagem qualitativa é a que melhor responde ao nosso objeto de análise. A utilização desta abordagem justifica-se, outrossim, pela sua importância para as pesquisas que como a nossa, trabalham com estudos interpretativos, ou seja, com dados difíceis de quantificar e de serem facilmente percebidos. De acordo com Minayo (2004, p. 21-2) a pesquisa qualitativa:

> Se preocupa, nas ciências sociais com dados que não podem ser quantificados. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais

> profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Pretendemos entrevistar os sete pedagogos referenciados anteriormente. Intencionamos ainda enriquecer os dados dessa pesquisa com alguns informantes, ou seja, outras pessoas que de forma direta ou indireta estiveram envolvidas com os momentos iniciais de funcionamento da Faculdade em estudo, particularmente naquilo que se refere às origens do Curso de Pedagogia no interior da mesma. No trabalho que ora se apresenta, as análises foram elaboradas a partir de dados coletados com entrevistas temáticas realizadas com três dos sete ex-alunos do Curso em discussão.

Também a análise documental vem se constituindo como procedimento indispensável para chegarmos mais perto do nosso campo e objeto de estudo. A utilização desse procedimento está sendo feita através da análise criteriosa dos documentos que ficaram nas pastas dos ex-alunos, como exemplo: os resultados da primeira seleção, as disciplinas cursadas por eles, o "Relatório Anual da 1ª Turma do Curso de Pedagogia", a Ata de Colação de Grau, os jornais, revistas e outros materiais que sirvam de subsídio documental para enriquecer a investigação.

Reiteramos que no desenrolar das análises, vem sendo dada atenção especial às vozes desses pedagogos primordiais, entendendo que seus discursos não representam "algo já dado, sendo parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do lingüístico e os do extralingüístico. A linguagem não se dissocia da interação social" (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005). Com isso, sabemos também da importância de continuarmos instaurando "uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não-dirigida, quanto do dirigismo do questionário. Postura de aparência contraditória que não é fácil de colocar em prática" (BOURDIEU, 2007, p. 695).

No decorrer da pesquisa estamos caminhando no sentido

de manter uma relação dialética entre os dados obtidos e a fundamentação teórica. Isso é o que substancialmente confere sentido às análises e interpretações de qualquer caminhada investigativa.

3 “Eu Combati o Bom Combate. Encerrei Minha Carreira”

Maria Isa Barreto de Moraes foi a nossa primeira entrevistada. Ela é Filha de Juvêncio Barreto e Maria Pia Esmerado Barreto. É casada, mãe de quatro filhos, todos com formação em nível superior e segundo ela, já “encaminhados na vida”. Reconhecendo o valor dessa conquista, vista como uma missão cumprida, no começo da nossa conversa, ela afirmou: “Eu combati o bom combate. Encerrei minha carreira”.

Em sua memória foi tecendo os fios da sua história de vida. Em 1953, terminou o Pedagógico no Colégio das Salesianas, em Baturité. Um ano depois, começou a lecionar no Alexandre Arraes, no Crato. Depois, transferida para o Colégio São João Bosco, onde lecionava disciplinas no Curso Pedagógico. Posteriormente foi para o Ginásio Madre Ana Couto. Aí ela recordou que ensinava na 7ª e 8ª série as disciplinas de Português, História e Educação Moral e Cívica.

Sobre o ingresso na Faculdade de Filosofia do Crato em 1960, Maria Isa enfatizou o esforço desprendido por ela e pelos demais colegas para obterem aprovação no vestibular:

> Fui estudar para passar no vestibular. Muito estudo e muita perspectiva porque a gente sempre achava, ‘a turma’ que estudava – que tinha que se estudar muito para passar. Passamos, eu e minhas colegas e iniciamos a faculdade. Era prova escrita e oral, redação. Passamos, graças a Deus.

Após o término do Curso, em 1964, Maria Isa passou a lecionar no Colégio Estadual, no Crato, permanecendo lá até mais ou menos 1975. Ela narra que “ensinava lá no Pedagógico, ensinava lá Sociologia, Psicologia da Criança e Educação Moral e Cívica”.

Continuando a retomada de sua trajetória profissional, resumiu que passou vinte anos de sua vida em sala de aula, 12 anos como Delegada de Ensino e se destacou também na política, sendo vereadora durante doze anos. Lembra com alegria que a primeira vez que se candidatou foi à candidata que obteve o maior número de votos.

Em suas lembranças acerca do ingresso no Curso de Pedagogia, Maria Isa revelou o principal motivo que a fez optar por esse curso, manifestando também a sua rejeição pela Matemática:

> Eu já era professora do terceiro pedagógico. Então eu achei que a Pedagogia era a área que tinha mais ligação com a minha profissão, com minha carreira: Professora. Então, eu resolvi fazer Pedagogia. Achei que era necessário e, além disso, eu gostava e simpatizava com as matérias que tinham lá. Não gostava da matemática, mas o resto [...] Matemática eu não gostava. Matemática, desde o primário que eu não gostava. (Maria Isa)

Sobre os professores, guarda, em suas memórias, os nomes de alguns deles e faz um breve relato acerca de suas práticas, enfatizando momentos das aulas do Professor e primeiro Diretor da Faculdade – José Newton:

> O grupo de professores era muito bom. Eu relembro alguns: Dr. Humberto Macário de Brito foi nosso professor. Sociologia era Zé Newton, Psicologia era a Ruth, Administração escolar era uma freira lá de Juazeiro. Antélvia era a de Didática. Antélvia era ótima professora. O Zé Newton era um ótimo professor. Como ele era Diretor [...] Às vezes até que eu brincava na aula dele para quebrar o protocolo, porque ele era um pouco protocolado. Eu me lembro que teve lá um trabalho, que era para eu falar a respeito da periferia. Aí, eu só para brincar mesmo, disse que na periferia das casas, que era tudo de palha, eu só encontrava 'tipoia'. Eu usei essa palavrinha. As meninas acharam graça e tudo. Ele mesmo riu. Mas ele sempre brincava às vezes na aula dele. Ele era protocolado mesmo, ele sempre era solene. (Maria Isa)

Foi possível observar que ela sempre se referia aos seus ex-colegas da Faculdade com muito carinho e zelo. O que transpareceu em seus gestos e na sua fala foi a ideia de que o primeiro grupo de alunos da Faculdade, dos quatro cursos, mantinha uma forte relação de companheirismo.

> Os alunos, em regra geral eram muito esforçados. Todo mundo estudava muito. Todo mundo tinha uma sede de crescimento, de conhecimento. Os professores eram bons, tanto davam as aulas muito bem dadas como a gente prestava atenção. Claro que a gente, às vezes fazia alguma brincadeirinha, mas era normal. Mas a gente se interessava, a gente gostava do ambiente, gostava dos professores. Entre nós havia certa fraternidade. Era muito bom! (Maria Isa)

No que se refere à representação acerca do Curso de Pedagogia para a pesquisada, é possível analisar que havia uma percepção da importância do mesmo, sobretudo ao se considerar que parcela considerável daqueles que procurava essa formação o faziam por já serem professores das escolas da região. De acordo com Maria Isa, os sentimentos iniciais do grupo pioneiro de alunos em relação ao curso eram bastante positivos:

> Quase todos os alunos do Curso de Pedagogia eram professores. O curso tinha muita importância para nós, porque com o Curso de Pedagogia a gente podia lecionar em qualquer segundo grau, inclusive na própria faculdade como aconteceu com alguns colegas. A gente estava fazendo Pedagogia e tinha gosto. Tinha orgulho! E era uma das áreas que a gente escolheu e todo mundo que escolheu era satisfeito, inclusive nesse tempo, o Curso de Pedagogia era o que tinha o maior número de alunos. (Maria Isa)

Essa manifestação confirma a evidência de que o Curso de Pedagogia, historicamente esteve voltado para a formação de professores, o que corrobora o princípio de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. Esse princípio acompanha até hoje os debates da Associação Nacional

pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)[5].

4 "Passei Minha Vida Toda Ensinando"

Nossa segunda entrevistada, Ana Tereza Esmeraldo Cabral, nos recepcionou em sua residência e nos conduziu numa verdadeira travessia histórica, desvelando as principais experiências formativas vividas por ela. Ela retornou ao passado e de lá foi arrancando fatos e acontecimentos de sua vida social e trazendo para o presente. Ia atribuindo sentidos a essas vivências pretéritas. Brindava-nos com suas lembranças, que não eram apenas individuais, mas de um grupo, de um tempo, de um espaço que agora estava próximo, favorecendo a compreensão de que,

> [...] na memória humana o passado se faz presente e assim supera a transitoriedade, porque o passado mesmo é para o homem uma coisa que ele não deixa para trás como algo desnecessário; é algo que entra no seu presente de modo constitutivo, como natureza humana que se cria e se forma. O passado concentrado no presente cria a natureza humana (KOSIK, 1976, p. 135).

Para expressar sua representação em relação à Faculdade de Filosofia do Crato a entrevistada recorda o sentimento de uma colega do curso. Com a lembrança do fato, rememora o olhar que teve na época em relação ao pensamento da amiga. Nesse prisma, destaca a beleza que aquela mensagem lhe transmitiu, ao mesmo tempo em que a tem como suporte para explicar o modo dela mesma representar a instituição de ensino na qual se formou: "Uma coisa

---

[5] Em 1983, em Belo Horizonte os educadores se reuniram no "Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação". Nesse encontro, foi constituída a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que em 1990 é transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

que eu achei muito bonita, que foi Mary Stella que disse, ela fez numa redação dela. Disse que tinha colocado assim: a Faculdade de Filosofia foi um oásis para o Cariri, abriu novos horizontes, novas matizes".

No tocante a formação escolar anterior ao Curso de Pedagogia, Ana Tereza lembra que no dia 8 de dezembro de 1959, concluiu o Curso Normal Pedagógico no Colégio Santa Tereza de Jesus. Enfatiza que a docência era destinada para a clientela feminina. Tendo em vista o ingresso na Faculdade de Filosofia do Crato, diz ter participado de curso preparatório para a seleção.

Reconhecemos que a opção por um curso pode ser advinda de várias influências. Não pode ser vista como uma construção individual. Pode até nascer de uma identificação pessoal. Mas a própria identificação subjetiva é social e histórica. Identificamo-nos com algo porque observamos a experiência de outros. Ou quem sabe, a identificação pode brotar de uma herança familiar. Nesse caso, alguém do nosso convívio vive ou viveu determinada experiência e de algum modo nos sentimos motivados a dar continuidade a essa vivência. Isso nos mostra que escolher uma profissão não é um ato construído isoladamente. O contexto em que vivemos, as pessoas com as quais convivemos, os espaços formativos por nós percorridos, nosso modo de pensar o mundo, são os principais pilares explicativos das escolhas que fazemos ao longo da vida.

No tocante a essa discussão, Ana Tereza falou da sua escolha pelo Curso de Pedagogia e destacou a influência de sua prima nesse processo. Ressaltou que se inscreveram juntas com o propósito de uma fazer companhia à outra. O elemento mais forte aí parece ser a necessidade de não se sentir sozinha, de ter alguém que pudesse lhe dar segurança e trocar experiências. Manifestou que o seu desejo era ter se encaminhado para o Curso de Letras. Mas, de acordo com ela, a necessidade de uma companhia teve um peso maior. Assim, seguiu a prima. Porém, com o tempo aprendeu a gostar do Curso de Pedagogia e foi aos poucos se identificando com o mesmo.

O sentido da escolha do curso por parte da professora entrevistada pode ser ampliado para outras dimensões explicativas. Embora não tendo sido percebido por ela, observa-se que o fato da mesma ter feito o curso normal anteriormente é um dos elementos que podem ter influenciado a escolha dela pelo Curso de Pedagogia. Além disso, antes do ingresso na faculdade, ela já lecionava. É o que afirma:

> Passei minha vida toda ensinando, ensinei no Colégio Santa Tereza de Jesus, onde eu fui aluna, no Colégio Municipal Pedro Felício Cavalcante, no Colégio Madre Ana Couto, saí por que fui para o Colégio Estadual Wilson Gonçalves, com a função de orientadora de professores, ensinava o Curso Pedagógico e depois ensinei na 1ª, 5ª e 6ª. (Ana Tereza)

Na Faculdade de Filosofia do Crato, a mesma ministrou as disciplinas de Administração Escolar, Metodologia da Matemática, Introdução à Orientação e Didática.. Pouco nos revelou acerca dessa experiência.

Compreendendo os professores da faculdade como sujeitos marcantes em sua história formativa, a investigada descreveu as práticas pedagógicas dos mesmos, permitindo um encontro com as limitações conceituais e estruturais da época. Com aulas que se pautavam em uma prática verbalista os docentes,

> [...] não utilizavam nada, somente a língua, era só linguagem mesmo ou alguns desenhos na lousa. A gente não tinha nem livros, não tinha como tirar uma cópia, não tinha um mimeografo, não tinha um gravador. Sabe o que era que a gente fazia? Copiava ligeirinho e quando tinha um intervalo de cinco minutos ia juntar os pedaços para formar um texto. Era bem sacrificado! O professor não estava se incomodando se a gente escrevesse ou não. Ele dava a aula dele, dava o conteúdo dele. A não ser assim, Matemática que tinha que ser no quadro mesmo e Biologia.

O acesso a recursos mais sofisticados era mais difícil na época em estudo. Fazer desenhos no quadro era uma forma de

dinamizar a aula, de facilitar a compreensão dos alunos, pois a lousa era o recurso mais presente. A grande marca da prática pedagógica era ter o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, portanto a exposição oral era uma constante. Tal prática verbalista se insere na concepção de educação bancária. Nela,

> [...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 1987, p. 57).

A concepção e a prática eminentemente verbalista dos professores do Curso, de certo modo, se justifica pelas condições espaço-temporais. Preocupante é a permanência dessa prática permaneça em algumas circunstâncias atuais, onde diversos recursos permitem múltiplas possibilidades pedagógico-metodológicas. Nesse caso, o que talvez ainda falte seja uma concepção de educação que vislumbre uma formação calcada na práxis, onde a teoria não se separa da pratica, e "através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão" (FREIRE, 2001, p. 127).

Ana Tereza discorreu também sobre o método avaliativo. Lembrou que a prova era um dos principais instrumentos utilizados pelos professores. Além disso, também eram efetivados trabalhos e exames orais. Os trabalhos consistiam em uma maneira de recuperar os pontos para os alunos que não atingissem a média exigida que, como normalmente ainda ocorre nos dias de hoje, era equivalente a sete.

Não negamos a importância da prova como instrumento avaliativo. No entanto, num projeto educativo transformador se

espera a superação da concepção mecânica do conhecimento, logo, a prática pedagógica será construída na relação dialética entre educandos e educadores, entre realidade social e conhecimento escolar. Nessa concepção a avaliação, "não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico" (FREIRE, 2001, p. 29).

5 "Eu não nasci para outra coisa, foi só para ensinar"

Com o intuito de darmos continuidade a nossa investigação e enriquecer os dados da mesma, mantivemos contato com Mary Stella Luna Esmeraldo, terceira entrevistada desse primeiro momento da pesquisa. A entrevista ocorreu em sua própria residência. No seu escritório de pouco espaço, mas bastante acolhedor, ela foi exteriorizando um passado internalizado em sua mente. Era visível o esforço que empreendia para lembrar os fatos mais significativos de sua vida, confirmando que "[...] a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado conservando-se no espírito de cada ser humano aflora à consciência na forma de imagens-lembrança" (BOSI, 2007, p.53).

As primeiras recordações de Mary Stella emergiram na forma de descrição e invenção de si mesma. E assim focalizou instantes importantes ligados a sua família, além de vivências escolares iniciais. Desse modo, iniciou sua narrativa:

> Eu sou Mary Stella Luna Esmeraldo, filha de Francisco de Luna Machado e Rosa da Cruz Luna. Eram nove filhos, eu era quase a do meio. Fui à primeira da família que conseguiu estudar, assim, sem ser fora de casa. Os mais velhos do que eu, todos estudavam fora do Crato. Minha família não era de muitos recursos e a gente estudava sempre com dificuldade. Todos nós nos formamos graças ao esforço de nossa mãe, que dava o maior valor do mundo a educação. A minha mãe tinha visão, quem ensinava a ela era o pai dela, que era professor de uma vila. Ela sabia mais do que nós todos. Era uma pessoa

> que gostava de ler, e era uma pessoa vivida, viajada. Ela era dona de casa, mas sempre ajudou meu pai que era comerciante. Primeiro, mamãe dava o empurrão, depois papai dizia: 'Rosinha deu certo viu, vamos nos esforçar, vai dar certo'. (Mary Stella)

Fica evidenciado que o contato inicial com a cultura se dá, normalmente, no seio familiar. É nesse universo que os indivíduos empreendem os primeiros passos para a interiorização da objetividade. Das relações familiares os agentes assimilam e internalizam uma matriz cultural em condições objetivas de existência, que se manifestam como *estruturas estruturadas*. É ai onde apreendem as primeiras categorias explicativas da realidade e no decorrer do tempo as põe em prática e as atualizam, possibilitando a exteriorização da interioridade, funcionando, pois, como *estruturas estruturantes*.

Tudo isso reforça a compreensão de que, ao nascer o individuo se depara com um mundo já estruturado socialmente por gerações antecedentes. Isso não quer dizer que seja um mundo estático. Pelo contrário, é um espaço aberto, em metamorfose constante. Certos valores, crenças, atitudes, concepções, modos de ser e agir vão sendo processualmente internalizados através da convivência com outros agentes nas mais variadas esferas sociais.

Destacamos a família como a primeira e mais importante instância de socialização. Nela, os indivíduos vivem suas experiências sociais primordiais. Do convívio familiar, o sujeito incorpora uma determinada herança cultural. Logo, ressaltamos que no meio familiar está presente a fonte mais importante de incorporação do habitus primário (BOURDIEU, 1975). Construído a partir de uma posição e de uma trajetória social dos indivíduos, o habitus primário,

> [...] é produzido a partir das aquisições referentes a determinado pertencimento social e constituído de disposições compostas de forma primária e adquiridas no seio familiar ao longo da infância. Essas disposições mais precoces, duráveis e decisivas, servirão de base e referência para disposições que forem posteriormente

> assimiladas, pois condicionam a aquisição ulterior de novas disposições (MEDEIROS, 2007, p. 25).

A análise em vigor favorece a compreensão de que da relação primeira com a família, Mary Stela incorporou entre outras crenças e princípios, o valor a educação e ao trabalho. Confessou em suas falas que sempre teve um apreço e um cuidado muito grande com o ensino. A sua dedicação aos estudos foi um dos motivos que a impulsionou a se tornar professora da instituição em que se formou, a Faculdade de Filosofia do Crato, objeto de nosso estudo. E assim revela:

> Toda minha vida foi assim, trabalhei, me formei e graças Deus eu tive muita sorte. Toda a minha vida, modéstia à parte, eu sempre fui uma boa aluna. Lembro que o Dr. Jose Newton que era o Diretor da faculdade começou a achar que eu deveria ensinar na faculdade, por que eu tinha capacidade, por que eu era uma excelente aluna. Eu só sei que fui na conversa e nunca me arrependi. Eu ensinei toda Psicologia, da infância, da adolescência, da aprendizagem. Ensinei História da Educação e ensinei Educação no Brasil, que não existia nem livro, não tinha onde você se apoiar. Eu trabalhava três expedientes. Eu ensinava no Colégio Agrícola. Fui professora e diretora do Colégio Estadual. Eu ensinei no Colégio Santa Tereza, Depois fiquei só com a faculdade e com o Colégio Agrícola, deixei o estadual. Na minha vida, só o que eu soube fazer foi ensinar. Na faculdade eu tinha muita briga nas reuniões com alguns professores, porque ouvia Doutor falar assim: 'Eu só dou dois tons de aula'. Eu dizia: 'Você só dá dois tons de aula porque só sabe dois tons! Se você veio de livre e espontânea vontade, lute por seu salário, mas não vai dizer que vai ser relapsa porque ganha pouco'. (Mary Stella)

Ingressando como aluna da primeira turma da Faculdade de Filosofia do Crato, em 1960, Mary Stella reconhece o significativo valor dessa instituição, remetendo-se a um olhar ainda formulado no passado, vendo esta instituição como um campo que criou possibilidades em um tempo difícil e de reconhecidas limitações estruturais. Para ela:

> A Faculdade de Filosofia é o berço do ensino superior aqui. Eu me lembro que em um trabalho que eu fiz do professor Rubens, eu botei assim: ‘a Faculdade de Filosofia está para o Crato, assim como o Rio Nilo estava para o Egito’. E foi mesmo, ela foi à fonte de fecundação do ensino superior, irrigou o Cariri. (Mary Stella)

A entrevistada manifestou sentimento de satisfação sem precedente por ter participado desse primeiro momento da referida instituição de formação superior. De fato, trazer para o presente um pensamento elaborado no passado nos faz entender que

> [...] o uso da voz humana, viva, pessoal, peculiar, faz o passado surgir no presente de maneira extraordinariamente imediata. As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história. (THOMPSON, 2002, p. 41).

As motivações de Mary Stella para ingressar no Curso de Pedagogia nascem, sobretudo, de uma relação que a mesma já tinha com o ensino. Ela já exercia a profissão de professora antes de entrar na faculdade. Assim narra suas experiências antes de se formar, relatando também as disciplinas que lecionava: “E antes de me formar eu já ensinava. Eu ensinava Historia, Geografia, e quando eu fazia o pedagógico eu dava aula no ginásio, aula de Educação Física, e depois que eu terminei o pedagógico eu ensinei na Barbalha”.

Ela salientou que os fatores profissionais e familiares também influenciaram na escolha da profissão, pois ainda quando fazia o ginásio, suas irmãs já eram professoras inclusive uma delas, Maria Holanda de Luna, foi fundadora do Instituto Dom Bosco em Barbalha.

A representação de Mary Stella acerca do Curso de Pedagogia mostra um claro reconhecimento de como este foi a base para abrir novos caminhos e possibilidades de formação no campo da educação. Desse modo, descreve a contribuição do mesmo para o desenvolvimento do ensino no Cariri:

> Aqui do Cariri o Curso de Pedagogia foi à semente de todos os outros cursos. Nele me preparei para o segundo grau e tinha toda aquela turma de alunos se preparando para ir para as escolas de segundo grau, e aquelas escolas se organizando com professor licenciado. Então foi uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento do ensino todinho na região. (Mary Stella)

A entrevistada relembra com ânimo e carinho dos seus professores e enaltece a figura do antigo Reitor e professor Dr. José Newton, destacando o caráter de um homem que lutou pela Faculdade de Filosofia, que, segundo ela, exercia o seu trabalho com amor e dedicação, auxiliando os alunos a reconhecerem a importância de buscar sempre novos conhecimentos e novos horizontes. Em suas memórias, Mary Stella sempre recorda o nome dele, tendo como base uma representação positiva do mesmo. Para ela, "O diretor José Newton era uma pessoa maravilhosa, não tem adjetivo pra qualificar Dr. Zé Newton não. Ele era professor de destaque. Ele lutou por essa faculdade como nenhuma outra pessoa fez".

Ao refletir a respeito das práticas pedagógicas dos professores a mesma diz não perceber muitas diferenças em relação aos dias de hoje, a não ser quando se reporta a responsabilidade e compromisso dos docentes com o ensino. De acordo com suas análises,

> Os professores daquele tempo eram pessoas muito responsáveis, eram os padres daqui da região, não eram esses professores que faltavam por qualquer besteirinha não. Eram competentes e responsáveis. Eu acho que naquele tempo já era como era hoje, tínhamos o blá, blá, blá de toda vida, pesquisas, trabalho, não tinha muita diferença de hoje não, apresentava, dava aula, tinha seminário. Dr. Zé Newton fazia muito seminário. Ele fazia o serviço com amor, é diferente você fazer alguma coisa porque ganha dois tons ou quinhentos de réis. (Mary Stella)

Ela carrega consigo parte dessa disciplina e rigorosidade com o ensino, própria do contexto de formação em que esteve

inserida e das influências que recebeu de professores anteriores, evidenciando que os saberes de um grupo podem em determinadas circunstâncias interferirem em um presente, compreendendo que, “a conexão entre presente e vivido remete por fim a relação constitutiva entre presente e o futuro, as gerações as quais se transmite a historia” (AMADO; FERREIRA, 2000, p. 213).

Reiteramos que como professora, Mary Stela teve sua prática permeada por essa postura que exigia rigor e disciplina de professores e estudantes. Reconhece a ausência desses componentes no processo de ensino atual. Com trinta anos de vida dedicados a docência, ela assegura que nos dias de hoje o trabalho do professor vem se tornando mais difícil, sobretudo por conta da indisciplina dos alunos em sala de aula. A seguir ela faz críticas ao modo como normalmente ocorre o ensino hoje e descreve a metodologia de ensino que costumava utilizar em sala de aula com seus alunos:

> Eu não dava para ensinar hoje não, porque eu acho que tem ter uma disciplina na sala de aula. Eu tinha uma professora que era a melhor professora que eu já tive. Ela usava um método que eu usei até na faculdade. Ela só começava a dar aula com a revisão da aula anterior. O que é que o aluno quer? Nota! Se você disser: ‘Te dou um dez’ e você não faz nada, você é aplaudida, e se você exigir e ele tirar quatro ou cinco, você é a bruxa. Então ela começava a aula dando nota, chamava três ou quatro, fazia perguntas do assunto da aula anterior e no fim dava a média, valia igual a uma prova. Isso me ajudou sempre nas disciplinas, e na faculdade eu implantava isso. Nunca entrei em uma sala de aula sem ter preparado minha aula, sem saber o que hoje eu vou dar nessa turma. Eu passei trinta anos numa sala de aula. Naquele tempo o professor era mais respeitado, em qualquer nível ele era mais respeitado. (Mary Stella)

Reconhecemos o valor das críticas de Mary Stela ao ensino atual. Ao mesmo tempo, compreendemos que sua leitura é elaborada a partir de um tempo em que era forte a concepção positivista de ensino, que tinha como preocupações “o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão do conhecimento instrumental”. Nessa

visão, “as escolas são simplesmente locais de instrução”. Isso não significa desconhecer a precarização a que estão submetidos os trabalhadores da docência no contexto atual. Sabe-se que realmente não é fácil seguir a carreira de professor nas condições e limitações que são impostas a estes profissionais. Desse modo, ser professor na realidade contemporânea vem exigindo de cada profissional uma redefinição de seu papel, em que é importante “a definição das escolas como esferas públicas democráticas e a definição dos professores como intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p. 27). Nestes termos,

> As escolas são lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica [...] As escolas como esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação critica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. Os estudantes aprendem o discurso da associação pública e responsabilidade social [...] Os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham [...] Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores [...] (GIROUX, 1997, p. 28-9).

Entendemos assim que a troca de experiências entre professor/aluno, não é um ato mecânico. À luz de uma concepção dialética do ensino compreendemos que ao vir ao mundo, o indivíduo já começa a se formar. Numa metamorfose sem fim, vai se transformando em gente, vai se humanizando. Isso considerando todos os aspectos e dimensões que possam envolver o ser humano. Tal feito não se constrói fora das interações e relações sociais. É na troca com os outros que se aprende. É nessa troca que se ensina. É nessa troca que os indivíduos se humanizam. Então, para aprender e ensinar basta ser gente. Na convivência com outras gentes, as pessoas se formam e se reformam, criam o mundo, interiorizam-no e ao mesmo tempo exteriorizam-no. E assim, o homem faz o

mundo, estar no mundo e contém em si esse mesmo mundo. Como pensá-lo fora desse mundo social que ele fez e faz, e onde ele se fez e se refaz?

No presente estudo vem se percebendo que os pensamentos produzidos pelos sujeitos entrevistados refletem traços marcantes do universo social em que eles estão inseridos e das experiências vividas pelos mesmos nos mais diferentes tempos e espaços históricos. Reiteramos que a presente investigação está em fase de desenvolvimento. Os dados parciais coletados vêm favorecendo uma aproximação com as raízes históricas da Faculdade de Filosofia do Crato, semente plantada em 1959, que possibilitou em 1986 a constituição da atual Universidade Regional do Cariri (URCA). Por intermédio da história oral, nas narrativas de ex-alunos, estamos conhecendo um pouco mais das experiências primordiais vividas no âmbito da formação em Pedagogia, um dos primeiros cursos da Faculdade de Filosofia do Crato.

6 Algumas Considerações

As primeiras pedagogas entrevistadas, através de suas narrativas nos colocaram em contato com uma história passada, revelando lembranças, práticas, comportamentos e sentimentos que se entrecruzam em seus percursos formativos. Nesse processo, a memória desempenhou um papel importante, pois através dela foi possível aproximar distâncias, o que favoreceu um conhecimento mais amplo das nossas raízes históricas.

Como verdadeiros documentos vivos, essas pedagogas primordiais, através da memória, foram tecendo os fios de suas histórias de vida, revelando que a construção individual do ser jamais pode ser vista como descolada de um campo, visto como um espaço social, em que agentes e instituições se movem, construindo valores e princípios que orientam concepções e ações ao longo do tempo.

Ao recontar experiências de formação anteriores, as três mulheres entrevistadas resgataram e atualizaram sentimentos,

vivências, fatos, saberes e experiências de um passado recente. Mas esse processo não se confunde com uma simples transferência de um tempo para outro. É algo mais profundo! Pois, as lembranças e esquecimentos de uma anterioridade se concretizam a partir de um olhar do presente, sendo esse olhar envolvido por significados e interpretações do instante em que a história é contada.

Entendemos enfim que as narrativas ou histórias de vida podem ser fecundas atividades de investigação, mas também não deixam de constituir importantes meios de formação, já que "remetem o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades e registros" (SOUSA, 2007, p. 43). Reconhecemos que a construção dessa identidade é processual e contínua, portanto está diretamente vinculada a diferentes tempos e espaços – distantes e presentes. Nessa conjuntura, nossos protagonistas antecedentes contribuem com a construção da nossa identidade, pois o que somos hoje não deixa de refletir o que eles foram no passado. E mais, trazer à tona essa história anterior é possibilitar a reflexão acerca da edificação do próprio futuro, compreendendo-o enquanto tempo de possibilidades.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade:** lembranças dos velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

______; PASSERRON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FACULDADE DE FILOSOFIA DO CRATO. **Anais do período de 1959-1960** (Tomo I). Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1962.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

______. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau.** São Paulo: Cortez, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOLANDA, Fabíola; MEIHY, José Carlos Sebe B. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004).** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Da gaveta à vitrine. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MINAYO, Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, F.S. **Forma-se no interior do Nordeste a primeira turma de bacharéis.** Jornal “Unitário”, sexta-feira, 21 dez. 1962, p. 6.

OLIVEIRA, V.F. de. **Imagens orais, escritas e fotográficas:** registros reconstruídos por professores. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, p. 105-18, set. 2002.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de conteúdo e análise do discurso:** aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. Alea, v. 7, n. 2. Rio de Janeiro: jul./dec. 2005.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; SOUSA, J. S. Os primórdios do curso de Pedagogia nas narrativas de uma aluna da primeira turma da Faculdade de Filosofia do Crato. In: **VII Encontro Cearense de Historiadores da Educação** – vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais, 2008.

SANTOS, A.C. de A. **Fontes orais:** testemunhos, trajetórias de vida e história. Departamento de História Universidade Federal do Pará. Revista Via Atlântica, n. 4, p. 1-10, 2000.

SANTOS, S.F. Fios que tecem memórias e tecem o cotidiano. In: **Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais.** Florianópolis, 2003. Disponível em: <www.rizoma.ufsc.br>. Acesso em: 20 dez. 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Entre a ficção e a realidade: histórias de vida, escritas de si e práticas de formação. In: VASCONCELOS, José Gerardo; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula et al. (Orgs.). **Interfaces metodológicas na história da educação.** Fortaleza: Ed. UFC, 2007.

______.; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, autobiografia e formação. In: VEIGA, Ilma Passos A; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**. Brasília: Líber, 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: historia oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

O QUE ENTENDEM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR PESQUISAR A PRÓPRIA PRÁTICA

Roberta Melo de Andrade Abreu[1]
Danilo Di Manno de Almeida[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar como os professores das séries iniciais do ensino fundamental entendem o ato de pesquisar a própria prática; e cotejar as visões dos professores sobre pesquisa com o referencial teórico específico. Para dar concretude a esses objetivos trilhamos os caminhos metodológicos da pesquisa numa abordagem qualitativa. Tivemos como público alvo desse estudo professores da rede pública do Município de Salvador – Bahia. Inicialmente, descrevemos o contexto histórico da pesquisa, seus fundamentos, bem como a discussão suscitada pelo movimento do professor pesquisador, fazendo recortes acerca de definições de pesquisa, a partir de uma análise reflexiva de teóricos que discutem o tema. Com base nessa discussão e nas observações e entrevistas realizadas com gestores e professores da rede pesquisada, categorias e subcategorias foram trazidas à baila. Obtivemos, a partir das mesmas como principais resultados: a compreensão dos sujeitos pesquisados sobre a pesquisa da própria prática é limitada e equivocada; o universo considerado é totalmente avesso ao processo de pesquisa da prática, pois os professores estão imersos num emaranhado de sérias problemáticas explicitadas em

---

Recebido em: Junho de 2010. - Aceito em: Março de 2011.

[1] Profa. Ms. da Universidade do Estado da Bahia – UNEB\CAMPUS XV. robertamabreu@gmail.com

[2] Dedico esse trabalho ao saudoso professor e orientador Danilo Di Manno de Almeida a quem não pude dar a boa-nova desta publicação e que surpreendendo-nos sempre com sua postura reflexiva e irreverente, partiu cedo e repentinamente deixando-nos o vazio e, como sempre, motivos para pensar. O Professor Danilo Di Manno de Almeida era Doutor pela Universidade de Paris X e docente-pesquisador da Universidade Metodista de São Paulo.

nossos registros de observação. Concluímos afirmando que, apesar dos professores pesquisados não realizarem a pesquisa da prática, a nosso ver, essa é uma ação possível e que se concretiza também através da formação contínua e em serviço.

Palavras-Chave: Professor Pesquisador. Pesquisa da Prática. Formação Contínua e em Serviço.

UNDERSTAND WHAT THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS BY THE OWN SEARCH PRACTICE

ABSTRACT

This paper presents results of a survey that aimed to investigate how teachers of early grades of elementary school understand the act of researching their own practice, and collate the views of teachers on research with a specific theoretical framework. To give concreteness to these goals tread the paths of methodological research in a qualitative approach. We target audience of this study public school teachers in the city of Salvador - Bahia. Initially, we describe the historical context of research, its foundations, as well as the discussion raised by the teacher researcher movement, making clippings about definitions of research, from a reflective analysis of theorists who discuss the issue. Based on that discussion and the observations and interviews with managers and school teachers surveyed, categories and subcategories were brought to the fore. We obtained from the same main results: the understanding of the subjects studied on the research of their practice is limited and flawed, the universe is considered totally averse to the process of research practice, because teachers are immersed in a tangle of serious problems explained observation in our records. We conclude by saying that despite the teachers surveyed did not conduct the research practice, in our view, this is a possible action and which is realized also through the training and service.

Key-words: Research Professor. Research Practice. Ongoing training and service.

Introdução

O presente estudo versa sobre a pesquisa da prática pedagógica dos professores do ensino fundamental e se justifica pela necessidade de compreendermos esse professor como um profissional capaz de pensar e construir sua prática através da pesquisa, da reflexão, de ser autor de seu fazer pedagógico.

A literatura sobre a temática aponta para propostas concernentes à formação de professores, constatando-se nessas propostas a sugestão de ações investigativas por parte do professor na construção de sua prática. Não por considerá-la como algo acabado, irretorquível e irreversível, principalmente quando o professor se debruça sobre as atividades realizadas no seu fazer pedagógico, no momento em que lança atividades aos seus alunos ou quando avalia o conjunto das ações propostas no cotidiano da sala de aula. Percebemos, respectivamente nestes dois pólos (formação e prática pedagógica), a idéia de uma ação voltada para a pesquisa e a pesquisa da própria prática como uma ação que visa o redimensionamento das metodologias, dos procedimentos, dos conceitos e das atitudes docentes.

A problemática que moveu esse estudo não é recente, discute-se de forma mais intensa desde o ano de 1975, sendo que, a partir de 1980, teve ampla divulgação no âmbito docente. Convém explicitar que a inquietação sobre o professor pesquisador surgiu no ano 2002, quando professora da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica no curso de Formação de professores no Estado da Bahia. Durante o exercício docente tive oportunidade de conhecer leituras que me levaram a pensar a questão da pesquisa na formação e na prática docente. A partir de inferências sobre essas leituras, do contato com a minha própria prática, com a instituição, com os alunos e o contexto, construí uma base teórica que não só me trouxe esclarecimentos a respeito do tema, ao tempo em que me instigou a levantar dúvidas e os seguintes questionamentos: o que entendem os professores do ensino fundamental por pesquisar a sua própria prática? Como a pesquisa se apresenta em sua prática

pedagógica, segundo o discurso desses mesmos professores?

Em 1975, quando Stenhouse (apud Ludke 2002, p. 30) pesquisou a respeito da formulação e progresso do currículo, na Inglaterra, postulava desde essa época que o professor deveria ter a liberdade de um artista para experimentar em sua prática as melhores formas de ensinar. Percebemos que este movimento de experimentar novos métodos, novos caminhos, de pensar em novas atitudes e práticas, aqui, está inserido no termo pesquisar.

Consideramos também de grande relevância a pesquisa de Donald Schön, realizada em 1983, intitulada *O profissional reflexivo.* Foi a partir desse estudo que a idéia do professor pesquisador foi largamente disseminada e discutida. Segundo Schön, o professor está envolvido em sua prática não somente na hora em que a planeja, mas também durante e depois de sua implementação, na medida em que busca subsídios para maior aprimoramento.

No Brasil, se faz importante primeiramente focalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), que preconiza princípios, fundamentos e procedimentos que reforçam e enfatizam a necessidade de aliar à prática docente à pesquisa, quando diz:

> Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
> [...]
> III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Percebemos, portanto, que a pesquisa é compreendida como um dos pilares da formação do professor no Brasil, o que traria grandes benefícios se fosse um acontecimento generalizado no que diz respeito à formação e à prática dos professores. Notamos que os movimentos de pesquisa existentes, juntamente

com as diretrizes, colaboram não somente no sentido de que haja a reflexão dos docentes frente às suas práticas, mas também no sentido de que estes sejam os autores dessa mesma reflexão.

Lüdke e André (2001, p. 62) ratificam a importância deste movimento de pesquisa e reflexão, mas chamam a atenção para alguns pontos relevantes quando indagam: quais são os critérios da pesquisa feita pelos professores sobre suas práticas? Quais são as condições reais de pesquisa que a estrutura de trabalho dos professores aqui no Brasil oferece? Que cuidados perpassam a constituição do professor pesquisador? Percebemos aí a contextualização das questões que moveram esta pesquisa, bem como a necessidade de repensar alguns conceitos.

O objetivo desse estudo foi identificar como os professores das séries iniciais do ensino fundamental entendem o ato de pesquisar. Além disso, tratou-se de cotejar as visões dos professores sobre pesquisa com o referencial teórico específico. Para dar concretude a esses objetivos, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa.

Para isso, salientamos que tratamos de compreender primeiramente o que é pesquisa da própria prática pedagógica – diferente de pesquisa escolar[3] e da pesquisa acadêmica[4].

A Pesquisa da Própria Prática Pedagógica

No exercício de sua prática pedagógica, o professor atua em diversos níveis: conduzindo o processo de ensino-aprendizagem, avaliando os alunos, contribuindo para a construção do projeto

---

[3] Está circunscrita no contexto da pesquisa educacional como um elemento constitutivo da construção do conhecimento. Um conjunto de atividades orientadas pelo professor, com o objetivo de buscar, descobrir e criar um determinado conhecimento acerca de um objeto de estudo juntamente com seus alunos em classe ou fora dela seguindo previamente um roteiro e um planejamento.

[4] Pesquisa que se desenvolve de maneira sistemática, obedecendo critérios e paradigmas metodológicos acadêmicos. Tem por objetivo investigar possível causa e efeito, responder a questionamentos considerando determinados contextos.

educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade. Em todos estes níveis, o professor defronta-se constantemente com situações problemáticas. Os problemas que surgem são, de um modo geral, enfrentados tendo por base a sua experiência profissional, mas frequentemente, isso não conduz a soluções satisfatórias. Daí a necessidade do professor se envolver em investigações que o ajudem a lidar com os problemas da sua prática.

Na verdade, o ensino é mais do que uma atividade rotineira no qual se aplicam simplesmente metodologias pré-determinadas. Trata-se de uma atividade complexa que envolve simultaneamente aspectos intelectuais, políticos e de gestão de pessoas e recursos.

Percebendo o ensino como um campo vasto de relações, torna-se necessário que o professor faça uma constante exploração, avaliação e reformulação de sua prática. É preciso experimentar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter os resultados desejados. Para isso, é indispensável compreender bem os modos de pensar e as dificuldades próprias dos alunos. Um ensino bem sucedido requer professores que examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. Além disso, uma participação ativa e consistente na vida da escola requer um professor que tenha uma capacidade de argumentar e fundamentar as suas propostas. A base natural para essa atuação, tanto na sala de aula como na escola, é a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionadora e fundamentada.

Assim, podemos asseverar que a pesquisa da prática, na sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores. Isabel Alarcão (2005, p. 5) sustenta que todo o bom professor tem de ser também um pesquisador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Justifica esta idéia nos seguintes termos:

> Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas

> decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Uma atividade reflexiva e inquiridora é geralmente realizada pelos professores de um modo intuitivo e não do modo formal próprio da investigação acadêmica. Na verdade, a pesquisa dos professores sobre a sua prática, servindo a propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada em contextos institucionais. Entretanto tem bastante a ganhar se os professores cultivarem uma abordagem mais cuidada na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projetos de intervenção nas escolas.

Como afirmamos, a pesquisa é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A pesquisa sobre a prática é, por conseqüência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem se beneficiar fortemente pelo fato dos seus membros se envolverem neste tipo de atividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objetivos.

Acreditamos que o repensar a própria atuação induz o professor à pesquisa da sua prática pedagógica. Contudo, não arriscamos neste estudo afirmar ser uma prática legitimada pelos sujeitos pesquisados, considerando ainda que, além das questões de ordem conceitual, os professores se deparam com um problema bastante sério que é a falta de incentivo à pesquisa, notório não somente no ensino fundamental, mas em outros segmentos da educação.

Com isso não queremos dizer que a pesquisa da prática é impossível de acontecer, mas corroboramos com a afirmação de que as dificuldades para ser um professor pesquisador vão desde as divergências encontradas em relação aos conceitos de pesquisa, quando concebida como algo distanciado do processo de educar e de professor enquanto pesquisador, até as dificuldades no que diz respeito à distribuição de recursos financeiros e materiais, de ordem institucional – aqui entendido como a desvalorização da pesquisa no ensino fundamental – e política no que concerne à escassez de políticas públicas na formação do professor pesquisador.

O Professor Pesquisador

O movimento que valoriza a pesquisa na formação de professores é bastante recente. Ganha força no final dos anos de 1980 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período.

No Brasil, assim como no exterior, esse movimento caminhou em múltiplas direções: Demo (1997) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1995) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (2001) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (2000) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa.

No que diz respeito a literatura internacional também são bastante variadas as propostas, destacando-se, das norte-americanas, as que valorizam a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (Zeichner, 1993). Do Reino Unido, as propostas mais divulgadas são as de Stenhouse (1984) que, no contexto das

reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática, e as de Elliot (1998), que sugerem a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática. Muito próxima dessas é a proposta de Carr e Kemmis (1988) que, fundamentando-se na teoria crítica, defendem a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório.

Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente; reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática; atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional; defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas e incentivam o movimento de reconhecer a pesquisa como um dos pilares da formação inicial e continuada de professores.

Essas concepções têm sido amplamente divulgadas no Brasil, ao fazerem parte dos conteúdos e da bibliografia dos cursos de formação inicial e continuada do professor; ao serem incluídas nos programas de concursos para diretores e para ingresso na carreira docente; bem como ao intregaram as diretrizes curriculares para formação de professores elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

A literatura específica e até a legislação relativa à formação de professores já admitem a importância da pesquisa na preparação e no trabalho do professor. A idéia não é recente, já tendo sido proposta na obra de Stenhouse (1974) sobre o desenvolvimento do currículo e recebido um grande impulso no trabalho de Schön (2000) sobre o *reflective practitioner.* A enorme difusão das idéias de Schön levou a toda a comunidade educacional uma onda na direção da imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contrariamente àquela de aplicador de soluções prontas, emanadas de esferas externas, sobretudo as marcadas com o selo da racionalidade técnica. O trabalho de Schön foi muito importante no sentido de incitar esse tipo de subordinação, à qual nenhum profissional na realidade se

submete por inteiro, como o autor demonstra muito bem nos vários casos que analisa em sua obra *The reflective practitioner*, de 1983. (Ludke 2001 p. 32)

Schön propôs o conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito[5], pessoal e não sistemático.

Ainda referendando Contreras (1997, p. 102), é indispensável que a reflexão feita pelo professor da escola básica seja (bem) informada pela teoria. Contudo isso não é suficiente para orientá-lo na direção dos verdadeiros problemas a serem enfrentados pelo trabalho docente. Para o autor, é preciso que o professor se comprometa com a transformação da realidade, no que se refere a esses problemas, e aqui entram os componentes éticos e políticos de seu trabalho. Além disso, é necessário que o professor desenvolva uma sensibilidade aberta ao pluralismo, que assegure a consideração de outras visões, diferentes da sua, por mais crítica e emancipadora que lhe pareça.

Não é simples, nem fácil, o caminho divisado por Contreras (1997) para o desenvolvimento de uma reflexão compatível com a merecida autonomia do professor. O que merece atenção nos seus estudos é o uso demasiado abrangente do conceito de reflexão e, de modo especial, sua aproximação excessiva do conceito de pesquisa na atuação do professor.

Inferimos que o professor pesquisador é aquele que reflete sobre sua prática: suas fragilidades, seus limites, sua organização,

---

[5] Michael Polanyi introduz o tema do conhecimento tácito a partir da frase we can know more than we can tell. Com isto ele quer dizer que muito do que sabemos não pode ser verbalizado ou escrito através de palavras.

seus sucessos e, a partir daí pesquisa meios para que possa reescreve-la de forma mais eficiente assentada sobre bases mais seguras e bem fundamentadas.

Os Caminhos Metodológicos

> Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica
> (LÜDKE; ANDRÉ, 1998, p. 5).

Para efeito de esclarecimento é de bom alvitre pontuar que, uma vez considerando a problemática que move essa pesquisa, as decisões metodológicas procuraram respeitar e estar em consonância com a mesma. Logo, após compreensão desta problemática, suas nuances e quadro teórico, apontamos a metodologia do tipo qualitativa para que pudesse encaminhar nossa análise e compreensão.

Comumente se descreve a pesquisa qualitativa como modelos diferenciados de abordagem empírica, especificamente voltados para os chamados "fenômenos humanos", ou seja, como métodos que fogem da tradicional conexão com aspectos empíricos, tais como medição e controle. Segundo Mucchielli (1991, p. 3),

> Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos "fatos humanos". O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana.

Para Martins e Bicudo (1989, p.43), pesquisa qualitativa é a pesquisa fenomenológica. As abordagens metodológicas se utilizam, com maior freqüência, de análises qualitativas, daí surgindo as denominações: pesquisas qualitativas; metodologias qualitativas e expressões assemelhadas. Os conceitos sobre os quais as ciências humanas se fundamentam, em relação à pesquisa qualitativa, são produzidos pelas descrições. A descrição constitui, portanto, uma importância significativa da pesquisa qualitativa.

Aliado à ação de descrever, procuramos essencialmente conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que constroem e estruturam de forma interativa, uma vez que: a) a realidade constrói-se pela forma como a percebemos e como lhe conferimos significado; b) os pontos de vista e as percepções da realidade não são uniformes; c) a compreensão dos acontecimentos só é possível de forma contextualizada; e d) os fenômenos sociais são complexos e dinâmicos.

Apresentaremos, em seguida, outras características da investigação qualitativa, tal como sistematizadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 48-51)

> a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, dado que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre e o investigador é o principal instrumento, pois, no papel de um intérprete, cabe-lhe a construção de uma certa leitura dos acontecimentos;
> b) a investigação é descritiva uma vez que os dados surgem sob a forma de palavras e imagens. Pretende-se descrever, de forma narrativa, em que consiste determinada situação ou visão do mundo;
> c) interessa sobretudo o processo e, portanto, as principais questões são introduzidas por “como”;
> d) a análise dos dados faz-se de forma indutiva, visto que estes não servem para confirmar ou informar hipóteses construídas previamente, mas é a partir deles que se formulam teorias;

e) o significado é de importância vital pois interessa sobretudo apreender as perspectivas dos participantes, as suas experiências subjetivas e aceder às dinâmicas internas das situações.

Convém sublinhar que, no âmbito da produção científica, pesquisar significa buscar explicações sobre um fato ou fenômeno, deixando clara a Teoria do Conhecimento com a qual procura aproximação e fundamentação e ainda respeitando, em caráter metodológico, certos princípios, fases, procedimentos, técnicas e instrumentos para a coleta e análise dos dados. Constitui-se numa atividade complexa circunscrita por vários critérios de rigor. Os procedimentos metodológicos ocupam lugar importante na realização, reconhecimento e legitimidade de uma pesquisa científica. E nas pesquisas qualitativas isso não pode ser diferente.

Nesse sentido, ressalta-se a posição do pesquisador enquanto aquele que faz parte da própria situação de pesquisa. Acredita-se ainda que a neutralidade é impossível. A ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise, visto que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado.

Nessa perspectiva nos utilizamos de instrumentos de pesquisa como entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, observação, análise de documentos. A escola que serviu como nosso campo de pesquisa tinha por finalidade ministrar a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de 1o a 4o série e o Telecurso 2000 (5o a 8o série), nos turnos matutino, vespertino e noturno. O aluno inicia seus estudos aos cinco anos, na Educação Infantil, considerada primeira etapa da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, título V, Capítulo II, Artigo 29.

A escola funcionava nos três turnos com um total de 464 alunos matriculados. Possuía e utilizava os seguintes meios e recursos físicos: 06 salas de aula, 01 pátio coberto para recreação,

01 área aberta para parquinho e plantações, 01 sala da diretoria, 01 secretaria, 01 sala da coordenação, 01 cozinha, 02 espaços para arquivos, 02 depósitos, 01 despensa para guardar a merenda escolar, 04 banheiros (02 para alunos – feminino e masculino, 01 para funcionários e 01 para professores), 01 guarita.

No âmbito pedagógico-administrativo dispunha de 12 professores, 02 vice-diretores, 01 secretária, 01 coordenadora pedagógica, 01 diretora, 06 funcionários terceirizados e 04 vigilantes. Conforme esclarecimentos obtidos da gestão vigente, o processo do ensino e da aprendizagem se desenvolvia através de aulas teóricas, atividades práticas interdisciplinares, cívicas, sócio-culturais, palestras, pesquisas, estudos, avaliação e auto-avaliação, integração com a comunidade e a família, eventos promoção e parcerias sempre com a participação ativa do aluno. Segundo a direção, a escola compreendia o aluno como objeto, centro e razão de ser do Estabelecimento de Ensino, e a eles eram oferecidas oportunidades de:

– conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa;
– exercitar o respeito mútuo;
– dialogar;
– reorganizar e reconstruir as experiências compartilhadas.

Neste contexto, a instituição acreditava formar alunos capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro exigindo para si o mesmo respeito. Segundo a gestão, era prioridade da escola desenvolver atividades interdisciplinares, por meio de projetos que possibilitassem e favorecessem a contextualização da linguagem oral e escrita, promovendo, portanto, uma aprendizagem vivenciada e significativa através da valorização da identidade e do resgate da auto-estima, da importância do passado e presente da Escola (comunidade/história). Além disso, era promovido um

trabalho de paisagismo que possibilitava ao aluno desenvolver o sentimento de respeito, ética e educação ambiental, preservando o respeito pelo ambiente natural e por uma melhor qualidade de vida.

Após a fase de entrevista com a equipe gestora da escola, passamos para um segundo momento, que foi o de observação. A observação é um instrumento que requer muita sensibilidade por parte do pesquisador, pois é indispensável estar sensível para registrar o máximo possível de situações que acontecem ao mesmo tempo no cotidiano de uma escola. Durante as visitas, tentamos coletar o máximo possível de informações pertinentes ao nosso objeto de pesquisa. Tendo em vista nossa metodologia – a "abordagem qualitativa –, procuramos enfatizar nesse momento de descrição da escola os aspectos referentes à sua cultura organizacional.

Para melhor organizar nossa análise posterior organizamos os dados coletados através da observação em categorias que emergiram do próprio contexto da escola como um todo: *religião, uso do livro didático, quebra de rotina nas sextas-feiras, ausência dos pais, atendimento a perfis variados de alunos, distribuição da merenda escolar, nível de aprendizagem, organização do trabalho pedagógico e pesquisa*.

Em seguida destacamos as categorias emergidas a partir do âmbito discente:*violência e apatia, choque cultural, nível de aprendizagem incompatível com a série estudada*. E, finalmente, do âmbito docente aqui considerados como sujeitos de nossa pesquisa: *falta de motivação, desenvolvimento das aulas, limitações que o cotidiano impõe à competência profissional, a "opção" de ser professor, dimensão pedagógica e planejamento.*

Os Entraves da Realidade da Ação Pedagógica e a Prática da Pesquisa: discussão dos resultados

Na análise das categorias explicitadas acima buscamos estabelecer uma interlocução entre a fundamentação teórica desse estudo, as falas dos professores entrevistados e, em especial, as categorias de análise (pesquisa, pesquisa da prática, prática

pedagógica, sala de aula, ser professor, formação do professor e professor pesquisador), a fim de responder a nossa pergunta inicial: o que entendem os professores do ensino fundamental por pesquisar a sua própria prática? Como a pesquisa se apresenta em sua prática pedagógica segundo o discurso desses mesmos professores?

Nossas impressões advêm de observações realizadas nas salas de aula, da participação de reuniões pedagógicas, da leitura e acompanhamento de projetos e planos construídos e trabalhados pelas professoras na escola e sala de aula. Nesse sentido, diríamos que a questão concernente à diversidade dos enfoques sobre pesquisa relacionada à prática deixou a desejar, não por conta de um descompromisso dos professores, mas devido a uma formação e uma cultura que oferece pouco espaço para pesquisa.

Convém acrescentar que possibilitou distinguir, ainda, alguns aspectos. O primeiro leva em conta a deficiência da formação. O segundo diz respeito à necessidade de se refletir continuamente sobre a importância da pesquisa, evidenciando que esse ato deve provocar transformações na prática do trabalho.

Compreendemos que as professoras precisam pensar, não apenas a escola como objeto de reflexão para que se efetivem mudanças, mas compreendam, também, que estas transformações só se realizam pela própria pessoa e segundo seus processos. E finalmente, o terceiro aspecto revela que é preciso desenvolver uma postura profissional que se alimente não só do aprender sobre a realidade educacional, mas o aprender na e com a realidade, para que se reinventem práticas profissionais de melhoria e de mudança.

Quando abordamos a *pesquisa da prática*, as professoras demonstraram pouca compreensão sobre a relação entre pesquisa e prática e consequentemente mudanças incipientes na sua prática através da pesquisa.

> Foi uma coisa que já foi até trabalhada por outros professores. Já foi pesquisado... autor desconhecido... foi passado de geração para geração (Professor A). [A professora não compreendeu a pergunta. Depois que explicamos, ela respondeu]: Se eu faço

> pesquisa e passo para os meninos? Claro, o planejamento não é uma coisa aleatória. Tudo tem um objetivo (Professor A).
> Eu acredito que fazemos porque se eu for falar na minha forma de trabalhar, eu pesquiso muito. Porque quando eu vou trabalhar um determinado assunto, eu pesquiso livros, eu consulto a Internet. Eu sempre vou buscar alguma coisa. Porque eu me preocupo muito com um Brasil mais culto, um Brasil mais ordeiro... A pesquisa eu falo assim, no geral... (Professor B).

Ainda na sala de aula, observamos que os conteúdos eram trabalhados tomando como base as situações vivenciadas no contexto sócio educacional, mas algumas vezes faltava o senso crítico no sentido de possibilitar ao aluno a mobilização para situações apresentadas que deveriam ser revertidas, que promovessem discussões significativas para o processo de ensino-aprendizagem e buscassem uma melhoria nas relações sociais. Isso faz com que a proposta pedagógica se torne mais eficiente. Algumas vezes problematizavam os conteúdos e buscavam trabalhar envolvendo as demais disciplinas da matriz curricular.

Percebemos ainda, nas conversas das professoras com os alunos, alguma clareza sobre a compreensão do mundo que aparece dialeticamente na escola. Entretanto, ficou evidenciado que essa compreensão não implicava em ações de investigação e de discussão para a internalização de funções mentais que garantiriam aos alunos a possibilidade de pensar por si. Nas aulas observadas percebemos que professoras, com certa precariedade, estimulavam os alunos a operar com idéias, a analisar os fatos e a discuti-los.

Quanto à categoria formação de professor,

> O curso superior proporciona isso. No dia que isso não for uma oportunidade de aprofundar os assuntos você deixa de crescer como profissional. Acredito que a vida acadêmica te dá isso. Uma visão né? Isso vem acontecendo e cada dia mais eu venho aprendendo (Professor A).
> Tem professores que não tem essa formação pra pesquisa... Mas a minha formação me proporcionou isso, a fazer muita pesquisa. O meu trabalho acadêmico foi todo em torno de pesquisa. A

> maioria dos trabalhos que a faculdade pedia era em torno de pesquisa [Citou exemplo de trabalhos realizados na faculdade] (Professor B).
> Vou falar particularmente do meu curso. Eu achei bem positivo meu curso de graduação. Tive a matéria "produção científica" que é metodologia científica nos seis semestres. Minha formação me deu base para fazer pesquisa acadêmica mais do que da prática porque enfocava mais a pesquisa acadêmica. A gente estava debruçado todo o semestre diante de um tema (Professor E).

Verificamos que os sujeitos entrevistados a consideram de grande importância e acreditam que a formação em nível superior oferece as bases teóricas para ser um bom profissional. Ao mesmo tempo, demonstram equívocos em relação à compreensão de uma formação que atenda a demanda de um professor pesquisador. Diante dos encontros que tivemos com os professores, algumas reflexões merecem destaque: o sentido que cada professor imputa a sua profissão, sua escolhas, preferências, estão circunscritos no universo da formação docente.

Nos relatos e práticas observadas, fica evidente que os professores acreditavam na formação balizada também na pesquisa. Para eles tal formação se efetivou com o ingresso e conclusão nos cursos de nível superior. Concordamos que a universidade ocupa um papel essencial, mas não o único para a formação do professor. Às universidades cabe o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade.

Não é raro encontrarmos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e sua aplicabilidade. A formação só será completa quando esses profissionais se autoproduzirem. Nóvoa (1997) diz que "os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão". Inferimos que a formação é importante e ao mesmo tempo é um processo inconcluso que não se restringe à graduação, mas que permeia a prática profissional e as vivências desencadeadas em outros espaços.

Em nossa última categoria, denominada professor pesquisador, notamos que a concepção de alguns professores frente a este conceito se apresentava de maneira simplória e incipiente, pois elas não tinham claro que tipo de pesquisa o professor pesquisador realiza. Contudo, essas professoras demonstravam saberes experienciais e da prática em suas afirmações.

> Eu acho que ele tem que ser. Hoje em dia existem vários percalços porque tem a questão do tempo que é a principal questão da gente. A gente vive dizendo que não tem tempo pra isso, não tem tempo pra aquilo e o professor, ele é... nossa profissão é de constante renovação. Apesar de não serem todos os professores que sejam pesquisadores [...] Mas acho é possível ser professor pesquisador e é o que deveria ser (Professora C).
> É testar se aquele assunto vai dar certo ou não. Tem que ter realmente conhecimentos prévios pelo fator prática que já tem e ai, vem as mudanças de metodologias, de teorias e ai você tem que procurar pesquisar para aquela atividade ser reformulada (Professor D).

Revisitamos aqui o processo de formação, no qual ratificamos ser ele um permanente devir, investigativo, no qual são confrontados os saberes formais do conhecimento com os saberes informais das experiências dos professores no seu cotidiano. Donald Schön deu uma grande colaboração quando reconheceu que o professor tem uma sabedoria negada, esquecida – a sabedoria da prática – por isso, ele (Schön) dá ênfase a uma epistemologia da prática[6]. Faz sentido então, o professor organizar condições para o aluno realizar experiências de aprendizagem em suas mais diversas linguagens e naturezas: cognitiva, afetiva, humana, técnica, comunicacional, entre outras. Formar também para atuar de modo autônomo, criativo e solidário no exercício do trabalho.

Com base neste entendimento, reafirma-se que o indivíduo – como é o caso do professor em formação inicial ou continuada –

[6] Compreensão do ensino como fenômeno complexo, investigação do ensino em situação.

não irá aprender a pesquisar, nem compreender a importância de pesquisar, se ele não vivenciar a pesquisa em situações práticas que lhe propiciem tal aprendizado. Aqui é essencial a sua participação em todo o processo do fazer pesquisa, contando com a ajuda do "outro" mais experiente. Isso remete para a discussão sobre a necessária mediação a ser considerada na análise do aprender os passos do fazer pesquisa.

Ao concluir este capítulo, esperamos ter respondido a questão que desencadeou esse estudo, sem, contudo pretender esgotar o tema. Muito ainda há a descobrir nas práticas e posturas correspondentes ao perfil do professor pesquisador − o não-dito, o não-revelado, o ritmo e desenho de um trabalho tão complexo e delicado como uma teia que tece a aranha no seu eterno fazer. Acreditamos no trabalho docente e esta pesquisa revela o quanto nos sentimos comprometidas e parte deste fazer.

Considerações Finais

A principal contribuição desse estudo consistiu, a nosso ver, em demonstrar a relevância da pesquisa na formação e na prática dos professores, ao tempo em que denunciamos a realidade enfrentada por esses professores, sua formação e atuação na pesquisa da própria prática pedagógica. É preciso que saibamos o quanto estamos distantes de formar professores pesquisadores atuantes no processo de pesquisa de suas práticas e como exigimos demais desse profissional quando idealizamos seu perfil.

Retornemos agora à nossa pergunta de partida: o que entendem os professores do ensino fundamental por pesquisar a sua própria prática? Como a pesquisa se apresenta em sua prática pedagógica segundo o discurso desses mesmos professores? Convém pontuar a importância da pesquisa da prática e a legitimação dessa pesquisa na formação, bem como elemento constitutivo no perfil do professor pesquisador.

Sobre a importância da pesquisa, verificamos que os professores (sujeitos desse estudo) tinham consciência do seu

mérito tanto em sua formação como em seu fazer pedagógico. Tal afirmação está calcada em análises de dados coletados no transcurso das observações e entrevistas. Mesmo apresentando conceitos superficiais e incipientes a respeito da pesquisa, os professores atribuíam algum valor.

Outro aspecto a ser considerado nessa conclusão é a visão que os professores possuíam de sua própria imagem como pesquisadores. Afirmavam sê-lo na medida em que realizavam pesquisas com seus alunos, quando buscavam alternativas para tornar eficazes as metodologias utilizadas em sala de aula e quando relatavam pesquisas individuais a respeito de outros temas que estivessem relacionados ao seu campo de ação ou não. Ratificamos o que dissemos em nossa análise de dados: mesmo afirmado serem pesquisadores, os professores sujeitos desse estudo não possuíam a devida clareza sobre a pesquisa como elemento constitutivo do perfil do professor pesquisador.

Acreditamos que ninguém pode se tornar professor pesquisador sem compreender a dimensão desse processo de formação. Esse estudo foi de fundamental importância, porque através dele compreendemos que a pesquisa da prática não tem um sentido neutro. Possui um sentido filosófico, sociológico e político, sentidos estes que o professor precisa conhecer, aprender a avaliar e decidir sobre que tipo de postura apresenta em relação a cada um. Que concepção de ensino, de planejamento, de metodologia; qual a teoria, a abordagem teórica que irão embasar a sua prática enquanto profissional – tais questões são de extrema importância.

Na trajetória dessa pesquisa trilhamos caminhos que, em algumas vezes, possibilitaram responder a questão inicial, outras vezes desviaram o curso da busca dos nossos objetivos. Deparamos com entraves de ordem institucional que inibiram o contato pesquisador/pesquisado. Isso nos leva a acreditar que a pesquisa não é uma construção pura. Em seu processo de construção, ela está sujeita a interferências de várias naturezas.

Tivemos um distanciamento dos nossos entrevistados e notamos que essa distância se justifica; além de questões

institucionais, pelo fato da não compreensão da importância da pesquisa bem como da distância que existe entre escola e universidade. Com isso, não queremos dizer que não tivemos uma conclusão. O nosso desejo era permanecer em campo um tempo maior para que pudéssemos explorá-lo melhor.

No primeiro capítulo desse trabalho, fizemos um estudo teórico sobre o significado da pesquisa da própria prática e afirmamos que a pesquisa requer algum planejamento e não se reduz a uma simples atividade espontânea. Requer um caráter sistemático que se refere aos procedimentos de coleta de dados e de documentação das experiências e ao modo como se analisam e interpretam os acontecimentos.

Nesse sentido, a qualificação do professor está muito distante de preencher os requisitos necessários para ser um professor pesquisador; enfatizamos ainda a descaracterização da profissão de professor quando observamos as perdas salariais, que constituem grande problema para a categoria, as condições de trabalho e a falta de políticas públicas que assegurem uma atuação efetiva.

Todavia, compreendemos que o professor deve estar sempre se aperfeiçoando, refletindo sobre sua prática através de uma formação continuada, e isso requer dele uma disposição para aprender. Os saberes sobre o ensinar ficaram claros quando os professores buscam um modo seu, peculiar, de orientar a aprendizagem dos alunos e criar ambientes mais formativos entre docentes e estudantes. Nós acreditamos que essa seja a razão de ser da prática reflexiva e pesquisadora, na qual o professor deva levar sempre em conta, em consideração, a cultura e os saberes dos estudantes, em função dos seus valores e dos conhecimentos a serem construídos.

Concluímos perguntando-nos: em que medida essa pesquisa, com seus limites − visto se tratar de um estudo qualitativo, por isso, não ter atingido o universo dos professores – contribuiu para um pensar sobre o que entendem os professores do ensino fundamental acerca do pesquisar a sua própria prática? Como a

pesquisa se apresenta em sua prática pedagógica segundo o discurso desses mesmos professores?

Esses são alguns dos questionamentos sobre os quais não arriscamos respostas prontas; contudo, aproveitamos esse espaço para reafirmar que a compreensão dos sujeitos pesquisados sobre a pesquisa da própria prática é limitada e equivocada. Tal afirmação não nos autoriza a dizer que o professor é uma "tábula rasa" ou o "culpado". Acrescentamos que os conhecimentos estão a todo o momento se renovando e o professor precisa ter essa compreensão.

Segundo o discurso dos professores, a pesquisa se apresenta em sua prática no momento em que buscam soluções para problemas enfrentados em sala de aula, na construção de seus planos de aula e na busca de novas formas de ensinar. Chamamos atenção que a pesquisa da prática está pautada em uma ação sistematizada que demanda estudo, planejamento, registros análises e discussões, não somente na reflexão que se esgota no espaço da sala de aula.

Convém ressaltar que nessa pesquisa constatamos um universo totalmente avesso ao processo de pesquisa da prática, pois os professores estão imersos num emaranhado de sérias problemáticas explicitadas em nossos registros de observação e que declinaremos a seguir: dificuldades nas relações interpessoais (professor/coordenador/diretor/aluno); preconceitos (gênero, raça, sexo); violência; ausência dos pais; condição social dos alunos, dentre outros. Tendo o professor dessa escola que se envolver e buscar soluções para essas problemáticas, questionamos suas afirmações quando diziam pesquisar a própria prática.

No parágrafo anterior enumeramos alguns obstáculos para a realização da pesquisa da própria prática; embora os professores pesquisados afirmassem realizar tal pesquisa, o que verificamos foi que, por existir um equívoco conceitual oriundo de sua formação, a pesquisa da prática não acontecia. Corroboramos com as afirmações de Ludke(2002), quando diz que a pesquisa da própria prática pedagógica revela-se como uma ação que proporciona: autonomia, porque permite articular conhecimento e ação; tem como sujeito os próprios implicados na prática; possibilita modificar a maneira como

os professores entendem e realizam a prática; possibilita questionar a visão instrumental da prática.

Após o estudo sobre o tema em questão, arriscamos afirmar que, apesar dos professores pesquisados não realizarem a pesquisa da própria prática, a nosso ver, essa é uma ação possível. Compreendemos que essa ação se concretiza também através da formação contínua e em serviço; parece-nos uma saída, ou, no mínimo, uma estratégia importante para uma melhor compreensão a respeito da pesquisa, a renovação das práticas pedagógicas e um ensino de melhor qualidade.

Entre pares e em serviço, os professores devem discutir metodologias, maneiras diferentes, ressignificar os seus saberes, a sua atuação, pois o ensino não é só um ato comunicativo, mas é, sim, um ato intencional, um ato transformador, que deve estar comprometido com a criação. E para criar, o professor precisa ter novos saberes em diferentes aspectos, diferentes espaços, entender de ética, de estética, da abordagem artística, sobre as quais o seu trabalho deve estar embasado.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

ALMEIDA, D. D. M. **Subjetividade e discurso da qualidade educacional:** contra a difamação docente. Revista do COGEIME, v. 14, p. 95-105, 2005.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

BEILLEROT, J. **La recherche, essai d’analyse.** Recherche et Formation, n. 9, p. 17-31, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada, por ter saído com incorreção do original, no D.O.U., em 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

CONTRERAS, J. D. **La Autonomía del Profesorado.** Madrid, ES: Morata, 1997.

DEMO, P. O desafio de educar pela pesquisa na educação básica. In: ______. **Educar pela pesquisa.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M.G.; FiORENTINI, Dario; PEREIRA, E.M. D. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** Professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: ALB/ Mercado de Letras, 1998. p.137-152.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 1.

______. **Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil:** 1978-1981. Cadernos de Pesquisa, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

LADRIÈRE, J. **Filosofia e práxis científica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

LÜDKE, M. (Coord.). **O professor e a pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

______; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

NÓVOA, A. Vidas de professores. In: **Os professores e suas histórias de vida.** Lisboa, PT: Porto, 1992.

PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. **Former des enseignantes profissionels**. 2. ed. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIMENTA, S. G. **De professores pesquisa e didática.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAN DER MAREN, J. M. **Méthodes de recherche pour l'éducation.** 2. ed. Paris: De Boeck & Larcier, 1996.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador académico. In GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.

______. **A formação reflexiva de professores:** idéias práticas. Lisboa, PT: Educa, 1993.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECENDO OLHARES E DIÁLOGOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

AVanderléa Andrade Pereira[1]
Maria da Glória Soares Barbosa Lima[2]

RESUMO

No atual contexto educacional em que emerge a necessidade de rever os processos educativos para dar conta de realidades que se apresentam complexas e incertas, o professor enfrenta o desafio de repensar sua prática e ressignificar sua formação. Pensar o ambiente físico e simbólico como um todo a ser considerado no ato educativo é provocar rupturas nas práticas de formação e de atuação pedagógica que, historicamente estão enraizadas em tendências positivistas que muitas vezes ocasionam o livro didático tornar-se o único e verdadeiro instrumento escolar nas práticas pedagógicas. Nesse entorno, o presente estudo tem por objetivo tecer reflexões acerca dos diálogos construídos entre professores/as, livros didáticos e práticas pedagógicas enquanto elementos de formação. Para tanto, como procedimento metodológico, nos aproximamos de obras e autores no campo da formação de professores tendo como foco o Livro Didático e a prática de professores nas escolas do Semiárido Brasileiro. Nesse contexto, mediante o entendimento do professor como um profissional que aprende e constrói conhecimentos, a partir da prática cotidiana e no confronto com as condições da profissão, incluindo-se aí os recursos didáticos utilizados, o resultado do estudo aponta que o diálogo professor e livro didático é um elemento contribuidor da formação reflexiva. Nesse sentido, o artigo contém reflexões teóricas sobre a formação de

Recebido em: Agosto de 2010. - Aceito em: Março de 2011.

[1] Profa. da Universidade Federal do Piauí – Campus Picos. Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação- PPGED/UFPI. vander.lea@ufpi.edu.br
[2] Profa. Dra. da Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina - UFPI. glloria-soares@yahoo.com.br

professores, livro didático, práticas pedagógicas, e, em seguida traz reflexões acerca dos diálogos necessários entre professores, suas práticas e os livros didáticos como elementos para pensar a formação. Na conclusão são tecidas reflexões da contribuição do diálogo professor e livro didático para a formação reflexiva.

Palavras-Chave: Formação de Professor. Prática Pedagógica. Livro Didático. Semiárido.

TEACHER: WEAVING AND LOOKS DIALOGUEON THE TEXTBOOK AND EDUCATIONAL PRACTICE

ABSTRACT

In the current educational context in which emerges the need to revise the educational processes to account for realities that have complex and uncertain, the professor is challenged to rethink and reframe their practice training. Think of the symbolic and physical environment as a whole to be considered in the educational act is causing ruptures in the practices of training and educational activities that historically are rooted in positivist trends that often cause the textbook becomes the only real tool school teaching practices. In this environment, this study aims to reflect about the dialogues built between teachers, textbooks and teaching practices as part of training. For this, as a methodological procedure, we approach works and authors in the field of teacher education focusing on the Textbook and the practice of teachers in schools in the Brazilian Semiarid. In this context, by understanding the teacher as a professional learning and build knowledge through daily practice and in comparison with the conditions of the profession, including therein the teaching material used, the result of study shows that dialogue and teacher textbook is a key contributor to the reflexive formation. In this sense, the article contains theoretical reflections on teacher training, textbooks, teaching practices, and then brings reflections on the dialogue needed between teachers, their practices and textbooks as elements to think about training. Reflections are woven at the conclusion of the contribution of dialogue and teacher training textbook

for reflective.

Key-words: Teacher Training. Pedagogical Practice. Textbook. Semiarid.

Introdução

Desde os anos 90 com a nova LDB nº 9394/96, com os Parâmetros Curriculares associados a uma entusiasmada discussão crítica sobre o Ensino Fundamental no Brasil, destacando-se no cenário da discussão os livros didáticos construídos para esse nível de escolaridade; temos a demonstração de esforços intelectuais e físicos no sentido de redesenhar a imagem da educação brasileira e, junto à esse esforço nacional emergem políticas de afirmação local, a exemplo do Semiárido Brasileiro de onde surgem propostas de diretrizes educacionais que englobam a formação de professores/as, a prática pedagógica e materiais didáticos que contemplem as diversas realidades situadas no contexto das aprendizagens locais e globais.

Ao projetarmos um olhar sobre os livros didáticos adotados nas instituições de ensino do SAB (Semiárido Brasileiro), é possível perceber que esses livros didáticos tendem ao congelamento do conhecimento, e este é um fenômeno que tem se apresentado historicamente. As enciclopédias, desde seu surgimento, por volta dos séculos XVI e XVII, foram criticadas por Comênio, por trazerem conhecimentos obsoletos e distantes do cotidiano dos estudantes.

Partindo da inquietação de pensar o livro didático como instrumento pedagógico contribuidor para a formação de professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica é que se torna essencial tecer olhares neste entorno, refletindo sobre o diálogo, entre e livro e o professor no acontecimento didático da relação do ensinar e aprender.

Lidar com o contexto da prática educativa no Semiárido Brasileiro carece um adentrar holístico para a diversidade cultural e toda a biodiversidade, seus micro-climas e a dinâmica do contexto físico e humano em movimento. É na potencialização desse contexto

enquanto elemento do ensinar e aprender que, o presente estudo tem por objetivo tecer reflexões acerca dos diálogos construídos entre professores, livros didáticos e práticas pedagógicas enquanto elementos de formação. Para tanto, como procedimento metodológico, nos aproximamos de obras e autores no campo da formação de professores tendo como foco o Livro Didático e a prática de professores nas escolas do Semiárido Brasileiro.

Nesse entorno o artigo apresenta de início os olhares que se tecem sobre o livro didático e a prática pedagógica. Em seguida traz reflexões acerca dos diálogos necessários entre professores, práticas pedagógicas e livros didáticos como elementos para pensar a formação de professores. Para concluir, como resultado do estudo, tecemos reflexões da contribuição desse diálogo entre professor e livro didático para a formação reflexiva docente.

Sobre o Livro Didático: olhares que se tecem

O processo educativo brasileiro, historicamente, vinculado a uma política colonizadora, que determinava e controlava os modos de organizar a educação escolar na América portuguesa, acabou por decretar o estatuto de verdade articulado a modelos pedagógicos eurocêntricos. Realidade nacional brasileira, esses modelos determinavam currículos, utensílios escolares e especialmente livros didáticos a serem utilizados nos processos de ensino-aprendizagem de crianças e jovens, negros, índios e brancos, os quais os rigores desconsideravam as peculiaridades culturais e sociais de cada região.

Esta constatação revela, pois, o descompasso existente entre os livros didáticos e a realidade sociocultural dos professores e alunos, persistido ao longo do tempo na história da educação brasileira. Mesmo fazendo parte de políticas educacionais mais amplas, os conteúdos reconhecidos e divulgados nos livros didáticos como conhecimentos a serem aprendidos referem-se, na sua generalidade, aos comportamentos, falares, usos e costumes das regiões brasileiras mais desenvolvidas economicamente (CURY, 2009).

O livro didático, assim utilizado limita as possibilidades dos agentes educativos se (re)conhecerem como sujeitos sociais do universo cultural em que se encontram inseridos, funcionando como veículo de valores ideológicos e culturais pensados como homogêneos e unificados. Embora, nos últimos tempos, tenha se intensificado, no Brasil, os debates e as ações oficiais no sentido de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos, nas suas relações com as diversidades culturais das regiões brasileiras, neste aspecto a percepção é que muito pouco ainda tem sido feito para mudar essa realidade.

Uma das representações mais características do contexto educacional é o Livro Didático e, por isso, já se institucionalizou, ou seja, apresenta-se como algo natural, que constitui o processo de educação: "não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis". (SILVA, 1996, p. 8).

A Reforma Curricular nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental exige que os novos livros didáticos dialoguem com as atuais exigências de uma Educação no século XXI, no qual o conhecimento, os valores, as capacidades de resolver problemas, aprender a aprender, assim como a "alfabetização científica e tecnológica" são elementos essenciais tanto na formação dos alunos como dos professores. Nessa perspectiva, o Livro Didático não pode continuar como fonte de conhecimentos (por vezes equivocados) a serem transmitidos, memorizados e repetidos por quem o utiliza. O livro didático, precisa se constituir como um repertório vivo de sabedoria, capaz de orientar, provocar e alimentar os processos do desenvolvimento da personalidade integral de professores e alunos.

Nesse contexto é preciso reolhar a função pedagógica do livro didático na atualidade buscando perceber até que ponto este artefato escolar, que habita espaços, corpos e mentes, tem sido pensado criticamente para ser colocado em prática nas escolas do Semiárido Brasileiro.

Bachelard (1996), ao fazer referência aos livros didáticos da

década de 30, ressalta que estes apresentavam a ciência como ligada a uma teoria geral. Seu caráter orgânico é tão evidente que se torna difícil pular algum capítulo. Passadas as primeiras páginas, já não resta lugar para o senso comum, nem se ouvem as perguntas do leitor. A expressão amigo leitor será substituído pela severa advertência: Preste Atenção, aluno! Esse tipo de livro formula as suas próprias perguntas. O livro comanda.

Prosseguindo a sua análise crítica, Bachelard (1996), ao comparar os livros didáticos do século XX com um livro do século XVIII, destaca o distanciamento que existe entre a forma de apresentação e representação dos conteúdos e o cotidiano do leitor. É recomendável nesta situação, tomar o livro científico do século XIII, buscando perceber como este se encontra inserido na vida cotidiana de professores, alunos e comunidade em geral daquela época.

Análises feitas a este respeito (BACHELARD, 1996) dão conta que o autor dialoga com o leitor como se fosse um conferencista. Adota os interesses e as preocupações naturais. Por exemplo: quer alguém falar de trovão? Começa-se por falar com o leitor sobre o medo do trovão, vai se mostrando que esse medo não tem razão de ser, repete-se mais uma vez que, quando o trovão reboa o perigo já passou, que só o raio pode matar (p. 31). Ainda adentrando nas reflexões de Bachelard (1996), lembramos que, quando criança, nos divertíamos no terreiro limpo, sob a paralisação dos raios e, assustadoramente, nos arrebanhávamos em casa ao som dos trovões, mas sobre essas coisas nem sempre são os livros que nos dizem dos perigos, e sim a vida.

Fundamentando a compreensão do livro didático (LD) no processo de ensinar e aprender, Richaudeau (1979) indica três formas de análise, a partir de seus objetivos gerais ou de seu funcionamento pedagógico. Do ponto de vista científico, o primeiro formato indica que o LD apresenta não somente os conhecimentos, mas, através deles, toda uma ideologia a ele relacionada, aspectos que também é reforçado por Faria (1984). Esse autor refere que não poderia ser diferente, pois, independente da forma de

apresentação dos conhecimentos científicos, sempre estará presente, por exemplo, uma concepção de ciência. Do ponto de vista pedagógico, o segundo formato revela que o LD reflete uma concepção de comunicação e de aprendizagem. Do ponto de vista institucional, o terceiro formato, destacado pelo autor, refere-se ao uso desse recurso de ensino, que está relacionado à organização e à hierarquização do sistema escolar, à divisão dos conhecimentos em disciplinas e à definição de programas.

Richaudeau (1979) destaca, ainda, que o livro didático apresenta três grandes funções. A primeira é a função de informação e todas as implicações que dela advêm. A segunda função é a de estruturação e organização da aprendizagem dos estudantes. E a terceira função, considera que o livro didático não pode ser, por si mesmo, um fim, visto que seu objetivo primeiro é guiar alunos [professores] em sua apreensão do mundo exterior, em colaboração com outros conhecimentos adquiridos em outros contextos distintos do escolar. Partindo dessas funções descortinamos um olhar sobre os livros didáticos trabalhados nas escolas do Semiárido Brasileiro, tendo como referência estudos feitos por Lins, Sousa e Pereira (2004)[3].

Os estudos constataram que esses livros são retalhos de conhecimentos fragmentados pela própria falta de sentido, um pretendido retrato do Nordeste, mas que, na verdade estuda, da primeira a última unidade, realidades do Sul e do Sudeste, estampadas em suas páginas, em suas ilustrações, em suas discussões. Neste caso, Faria (1984) comenta que os alunos aprendem conceitos via livro didático, concluiu que este, em geral, perpassa ideologias culturalmente impostas e que se propagam de maneira a inculcar valores, preconceitos.

Imagens estereotipadas, conceitos rígidos, conhecimentos

---

[3] Pesquisa realizada pelas autoras, em escolas dos estados nordestinos, quando da sistematização de dados para a produção dos livros didáticos: Conhecendo o Semi-Árido 1 e Conhecendo o Semi-Árido 2 financiado pela RESAB-Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro e UNICEF.

compartimentados que não possibilitam os alunos e professores se autorreconhecerem no sentido de desenvolverem um pertencimento àquilo que estudam. É por via do livro didático que muitas vezes ignoramos o chão que pisamos, negamos nossa naturalidade e nos impomos outras formas de colonização. Historicamente, o livro didático é constituído por uma metodologia pautada no congelamento e na fragmentação dos conteúdos de modo que o processo de ensino e aprendizagem se dá através de modelos, ações repetitivas, inviabilizando a capacidade de pensamento que professores e alunos têm, além de dissociar os conhecimentos que possam ser produzidos nos espaços educativos.

O LD tem ocupado um espaço significativo na nossa cultura escolar pública, sobretudo por ser hoje distribuído gratuitamente nas escolas e garantido pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Decorre deste aspecto que muitas vezes constitui-se como o único material sistematizado e escrito, acessível a alunos e professores em muitas realidades. Assim, de acordo com Coracini (1999, p. 73), "o livro didático já se encontra internalizado no professor [...] o professor continua no controle do conteúdo e da forma [...]". Os livros didáticos, em muitas realidades, estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula, logo, torná-lo um aliado ou não depende da relação dos professores com seus saberes e práticas cotidianas, depende da maneira como eles articulam seus diálogos didáticos com o livro.

O desafio de pensar o livro didático enquanto elemento importante na prática pedagógica e também de formação de professores é buscar compreendê-lo; partindo de conteúdos que valorizem a história de vida das pessoas, suas linguagens; que contemplem a diferença e a diversidade como riquezas de fazeres e saberes numa contínua formação. É buscá-lo enquanto elemento provocador da pesquisa das realidades, fazendo elo e conexões para compreender o mundo a partir da nossa casa, na nossa história, da história do bairro, cidade, estado, país. Refletir a função pedagógica do livro didático é estabelecer esse diálogo com a formação docente, é pensá-lo para além de um volume, que, em

muitas situações, ano após ano os amontoam nos depósitos das escolas e secretarias tornando-se obsoletos.

Sobre a Prática Pedagógica

Pensar a prática pedagógica, no âmbito da educação do Semiárido Brasileiro, necessário se faz refletir sobre a necessidade de uma transformação paradigmática em que se rompa com as práticas pautadas em abordagens positivistas numa visão cartesiana e dêem vazão ao paradigma emergente baseado numa visão holística, numa abordagem progressista e num ensino com pesquisa, como propõe Behrens (2003).

É preciso pensar essa prática para além da fragmentação, da linearidade e da estratificação do conhecimento que, historicamente, caracterizaram as salas de aula e os processos de ensino e aprendizagem, localizando o fazer pedagógico como instrumento de mobilização e articulação de realidades complexas, em que as partes habitam no contexto de um todo mais amplo na busca de conhecimentos, autorealização, num mundo concebido em termos de conexão, inter-relações, teias, movimentos, redes, em constante processo de mudança e de transformação (BEHRENS, 2003).

Nessa perspectiva, Therrien e Damasceno (1993, p. 97) consideram a prática pedagógica como:

> [...] prática situada, contextualizada, fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo e da cultura, entre outros [...] trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão em sala de aula.

O que nos instiga, portanto, é a reflexão sobre a prática pedagógica e suas multiformas de conceber as relações no processo ensino-aprendizagem: professor-aluno; teoria-prática;

ensino-pesquisa; organização do trabalho didático em sala de aula; interdisciplinaridades, trabalho coletivo e possibilidades de inovação em ambiente educativo. Trata-se de um contexto que exige transformação, humanização e reformulação e análise crítica dessa prática, para visualizar o que de significativo, para alunos e professores, essa prática constrói.

Pimenta (1999) concebe o trabalho docente em sua natureza, o ensinar, como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados. Assim, a ação docente se afirma mediante um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor e professora e saber ensinar. A prática então, assim entendida, acontece em três diferentes momentos interrelacionados: o contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas cotidianas da classe, o que os professores praticam; o contexto profissional dos professores, que elaboram como grupo um modelo de comportamento onde se inserem as ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, produzindo um saber técnico que legitima a sua prática; o contexto sociocultural, que proporciona valores e conteúdos considerados importantes para os professores e para seus alunos.

O contexto no qual a prática pedagógica está inserida requer posturas horizontalizadas, complexas, dinâmicas, criativas e pluralistas. O ensinar e aprender precisam ser compatíveis com a nova leitura de mundo, de homem/mulher, de ecologias advindas da visão sistêmica e complexa do universo.

Assim, é preciso considerar o professor também como interlocutor de sua própria prática, situado em contextos híbridos, em construção onde permeiam complexidades, subjetividades, contextos multidimensional, que podem dar sustentação aos seus modos de agir pedagogicamente. Nesse sentido, vendo-se o conhecimento enquanto veículo de formação na vivência diária do ser professor, ao buscar construir-se, com o contexto, o multidimensional e o complexo, deve mobilizar o que o conhecedor

sabe do mundo (MORIN, 2001).

Reflexões Sobre A Formação: diálogos necessários entre professores, práticas e livros didáticos

Vivemos um tempo de pragmatismo, do imediato, da pressa de chegar sem nem saber onde. Em meio a uma profusão de tecnologias, indivíduos e espaços são racionalizados. É nesse cenário cibercultural, virtual e descartável que o professor se encontra entre as imagens do ser profissional ou simplesmente o vendedor de aulas mediante uma mão de obra barata. A esse respeito, Apple (1995) diz que os professores perderam as qualidades que os permitiam dar sentido ao próprio trabalho e ter controle sobre ele e, ao mesmo tempo, presenciaram a deterioração das condições de trabalho que os permitiam alcançar o status de profissional, fenômeno que os aproximam cada vez mais da situação socioeconômica da classe operária.

A verdade que se impõe, neste caso, é que a racionalização do trabalho levou a uma racionalização do ensino, caracterizada pela separação entre concepção e execução, ou seja, entre o planejamento de ensino e a prática pedagógica; pela desqualificação ou a perda dos conhecimentos e das habilidades para planejar, compreender e agir sobre a prática pedagógica; e, finalmente, pela perda de controle sobre essa prática. E, muitas vezes pela escassez de tempo e vontade o professor acaba tornando o livro didático seu único instrumento de trabalho e esse “apego cego” ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou vício, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola (SILVA, 1996, p. 8).

O livro didático acaba se tornando o escudo para o a professor que não tem tempo de preparar suas aulas, que não tem capacidade de produzir material utilizado em sala de aula, não conhece teorias, abordagens e não se atualiza intelectualmente na

área de ensino e aprendizagem e precisa de um aporte que lhes dê segurança. De fato, como afirma Silva (1996, p. 8):

> [...] para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem.

Os professores, diante desse cenário do ensino tornam-se, então, meros aplicadores de programas e pacotes curriculares desenvolvidos por agentes externos e que chegam prontos e com manuais de instruções, provocando a rotinização, a repetição de tarefas e a conseqüente acomodação do professor. Talvez essa acomodação do professor dá-se por conta dos aspectos de formação que muitas vezes estão pautados na racionalidade técnica em que professores e professoras, na resolução instrumental de problemas, acabam por serem instrumentalizados por outrem.

Na perspectiva de pensar a formação para além do saber fazer é que apontamos a necessidade da formação do professor reflexivo, considerando que há um tipo de conhecimento subjacente à ação inteligente que se desenvolve por meio da reflexão e dá conta das situações imprevisíveis e conflituosas que não se resolvem por meio de repertórios técnicos. Pensar o professor reflexivo é pensar para além do individual e do limite da sala de aula (ZEICHNER; LISTON, 1996), considerando o contexto institucional integrado a uma epistemologia da prática que considera a teoria como cultura objetivada (PIMENTA, 2002). A formação para a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação de professores (SCHÖN, 1983) precisa ser realizada coletivamente e também fundamentada teoricamente.

Zeichner e Liston (1996) dizem que o professor também

desenvolve teorias sobre ensino e aprendizagem ao atuar em sala de aula, e as fontes dessas teorias não advêm apenas da prática, mas também de teorias acadêmicas ou formais. Assim, no processo de formação devem estar presentes os conhecimentos e fundamentos pedagógicos nos aspectos práticos e teóricos e capacidades de reflexão e tomada de decisão.

Diante dessa formação reflexiva é bem provável que professores comecem a desconfiar dos livros didáticos e das teorias formais e, consequentemente, a romper com o processo de desqualificação da profissionalização docente, de formação insuficiente nas instituições formais que os condicionam a dependerem de receitas, livros didáticos, comando e receitas de terceiros e passem a protagonizar o cotidiano pedagógico pois a formação reflexiva está situada em contextos que por natureza exigem construções holísticas, sistêmicas e complexas de saberes e práticas. Nessa perspectiva, Pimenta (1999. p. 30) entende que essa formação passa:

> [...] pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidades e de conflito de valores.

A verdade é que esse profissional reflexivo e sujeito do ato de ensinar está em permanente formação, cada dia, cada ato didático, cada livro, cada aluno, cada relação no ambiente escolar é fonte de alimentação da sua prática, são elementos fundamentais do seu repertório de conhecimento e, por conseguinte, de seu agir reflexivo profissional. É por isso que a formação é contínua,

dialógica e dinâmica e precisa ter como base fundamental o prazer da reflexividade:

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática... quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1999, p. 43-44).

O cenário sóciocultural contemporâneo exige mudanças radicais na forma como entendemos o ensino e aprendizagem. Os conhecimentos oferecidos na formação de professores e alunos precisam superar o estado positivista para serem caminhos que os transportem para além das carteiras, salas e muros das escolas. Para Hernández (1998, p. 27):

> [...] o caminho é a noção de educação para a compreensão, concepção que supõe que a educação escolar possa possibilitar a aquisição de estratégias de conhecimento que permitam ir além do mundo tal como estamos acostumados a representá-lo, por meio de códigos lingüísticos e sinais culturais estabelecidos e dados pelas matérias escolares e pela bagagem outorgada pelo grupo social ao qual pertence.

Acreditamos que a fragmentação, a especialização extrai um objeto de seu contexto, rejeita o laço e as intercomunicações, da multireferencialidade. O recorte que muitas vezes são feitos nos conteúdos dispostos nos livros didáticos impossibilita aprender “o que está tecido junto”, a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas, impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto. A cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune

e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização. (MORIN, 2001).

A partir dessa perspectiva, do questionamento dos erros e da cegueira do conhecimento, quando descontextualizado, é que visualizamos o diálogo que se constrói entre livros e professores no âmbito da prática pedagógica, que compreendemos como integralizadora e, nesse sentido, compartilhamos da visão que diz que não há como se produzir conhecimento correto isolando o objeto de conhecimento de seu ambiente. (MORIN, 2004, p. 30).

Nesta visão, segundo Martins (2004) o contexto aparece como o conjunto de elementos ou entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, que permite aos sujeitos dotados de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre os conhecimentos que entram em contato, é, portanto, uma forma de habitat, é um meio e implica uma ecologia que diz respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação e não apenas às coisas físicas e palpáveis.

Para que o LD se torne um instrumento aliado na formação do professor é necessário que nas suas páginas estejam estampadas o cotidiano, as povoações, as culturas, os modos de vida, as manifestações religiosas e festivas, as brincadeiras, as produções, o clima, as chuvas, os animais, a caatinga, o campo, a cidade, enfim, elementos que provoquem a construção de outras narrativas que têm ficado de fora do currículo e dos materiais didáticos. Contextualizar a prática é descolonizar o currículo, é reconstruir visibilidades e dizibilidades significativas.

Contextualizar o LD na prática pedagógica pode ajudar professores, na sua formação, a compreender os diversos aspectos de realidades complexas em que vivem e, consequentemente significar suas práticas e as aprendizagens dos alunos. Dessa forma compreendemos que se produz um sentido, que não se trata da matemática pela matemática, da ciência pela ciência, da geografia pela geografia, etc. É como o professor Fernando Hernández diz, quando discute a abordagem da organização do currículo por

projetos de trabalho, por temas emergentes, de interesse dos jovens e das crianças, buscam-se as disciplinas no desenvolvimento dos temas, para que se compreenda a realidade.

As disciplinas escolares devem estar a serviço do conhecimento, estas são um meio, não um fim. Cumprir um programa preestabelecido, levando aos alunos, aos professores uma quantidade de conteúdos descontextualizados e que, à primeira vista, não têm utilidade ou aplicação, vem se revelando prática ineficaz (HERNÁNDEZ, 2000). Nesse sentido Santomé, (1998, p. 161) nos faz refletir quando diz que:

> Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão do seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis.

Outras questões permeiam o diálogo entre professores e livros didáticos nas suas práticas pedagógicas cotidianas, como por exemplo, a necessidade de pensar a proposição de atividades abertas para além do proposto nos livros, que possam provocar uma pesquisa/busca para compreensão do local/global em que se vive, que torne enxergável o que está invisível aos olhos da prática educativa. Atividades mobilizadoras de um processo criativo, de interação, escapulindo das atividades de respostas prontas, engessadas, que atendem a enunciados imperativos (faça, corresponda, ligue, efetue, verdadeiro ou falso, complete) e das continhas de cálculo isolados, de contexto artificial, com problemas inventados, localizados apenas nos materiais didáticos.

O conhecimento e práticas contextualizadas nos livros didáticos possibilitam que as áreas do conhecimento sirvam para compreensão do mundo em que vivemos. E essa é uma questão que ao longo da história da humanidade já vem sendo posta. Imaginemos que na Grécia antiga, Sócrates já afirmava:

> Nenhum conhecimento deve ser dado dogmaticamente,

> mas educação deve desenvolver a capacidade de pensar... O conteúdo deve ser retirado da vida cotidiana... deve questionar o modo de vida cotidiana... deve questionar o modo de vida de cada um, da cidade. (apud ARANHA, 1989, p. 48).

A essa perspectiva se alinha Faria (1984), para quem o Livro Didático é um veículo de informações que não faz uma leitura integral da realidade, sendo sua visão ideológica e, por isso, fragmentada e alienante. Essa autora ressalta que o professor deve saber desenvolver os conteúdos com uma linguagem que seja adequada às capacidades cognitivas e linguísticas dos estudantes, além de fomentar sua reflexão, seu espírito crítico e sua criatividade.

O fato é que nós, enquanto "consumidores" do LD, nos absorvemos por "verdades absolutas" e passamos a resolver (na escola) problemas que só existem nos livros didáticos, e relacionamos muito pouco com o nosso cotidiano, com nossa história, com nossa cultura e, pouco procuramos extrair de todos esses conteúdos dispostos no livro um sentido que possa justificar o seu ensinamento.

Os conhecimentos geográficos, por exemplo, poderiam nos servir para compreendermos a nossa localização no planeta, entre os trópicos, região que recebe de forma mais intensa a energia e o calor do sol, e que a formação do nosso relevo interfere na quantidade de chuva que cai nas regiões e que fatores como ventos e massas de ar quente, frio interferem nesse aspecto também, e a partir daí além de desmistificar os mitos dos castigos de Deus, produzir experiências que levem em conta esses aspectos, planejarmos enquanto alunos e professores nossa vida diante de tal contexto e não na lógica de uma outra cultura, de um outro contexto. (LINS; SOUSA; PEREIRA, 2004).

E a matemática? Tem coisa mais intrigante que o conjunto vazio? De que sentido podemos preencher esse conjunto? A matemática poderia contribuir para calcularmos números significativos, buscando álgebras e expressões numéricas que nos ajudassem a diminuir a miséria e a somar a fartura na mesa

e as alegrias na vida das pessoas, que também nos ajudassem a encontrar, como refletia o jovem Torless, algo dentro de nós.

> Mas a gente faz de conta que não é assim. Algum resultado vai aparecer. Afinal, não é o mesmo com os números irracionais? Uma divisão que nunca chega ao fim, uma fração cujo valor jamais aparece, por mais tempo que se calcule? E o que imagina de duas paralelas que devem se cruzar no infinito? Acho que se a gente tivesse muito escrúpulo, não haveria matemática. (MUSIL, 2003, p. 82).

E a nossa história como temos estudado? Quem são nossos heróis? Seriam os Bandeirantes, os desbravadores dos territórios que em suas incursões pelo interior levavam arcabuzes, bacamartes, pistolas, chumbo e pólvora, machados, facas, foices e cordas para prender e conduzir os índios escravizados? Conhecemos sobre Antonio Conselheiro? Lampião? Lamarca? Zumbi? Seu Zé, o primeiro morador da minha comunidade? Como pintamos nossas paisagens? E o tempo fica bonito ou feio quando vai chover? Conhecemos o ciclo de nossa vegetação, do umbuzeiro, dos cactos? Sabemos da dormência vegetativa das plantas da caatinga? Conhecemos a nossa cultura? Sabemos o por que de tanto calor na nossa cidade? E os rios, Guaribas, Parnaíba, São Francisco? E o nosso sentimento de pertencimento ao nosso espaço? Essas são questões que nos ligam às nossas práticas curriculares e nos possibilita problematizar o sentido de nossa pertença nos espaços e tempos do ensinar e aprender.

O conhecimento é como se fosse um “alimento” no processo de formação de professores, considerando que este vai compor nosso corpo, nossa pele, nosso jeito de dançar, de brincar, de produzir, de amar, de viver, numa perspectiva epistemológica fundamentada na autopoiese, conceito de vida, que percebe os seres vivos como capazes de se autoproduzirem continuamente, à medida que interagem com o meio em que vivem numa teia de relações interdependentes e que se conectam e se alimentam mutuamente (MATURANA; VARELA, 2001 *apud* NÓBREGA;

MENDES, 2010).

O Livro Didático, enquanto instrumento da prática pedagógica, precisa interagir com seu leitor-professor não numa relação mercadológica, mas como dialogam parceiros na construção de ensinos e aprendizagens pois, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo pedagógico muito especial de ensinar e aprender. Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o LD se transforma no espaço onde, mesmo o autor do livro estabelecendo suas concepções e conceitos, o professor constrói sua autoria, seu conhecimento e consequentemente, provoca os alunos a também serem autores e construtores de saberes.

O desafio é que professores e alunos compreendam as interpretações dos fenômenos da realidade, compreendam os lugares a partir dos quais se constroem e assim compreendam a si mesmos. E que os livros didáticos sejam janelas que se abrem para outras paisagens para que o professor possa desconstruir e reconstruir os livros didáticos no intuito de que eles contemplem melhor as necessidades dos alunos ou os estilos de ensinar desse professor.

O diálogo entre livros e professores, sob a ótica da formação reflexiva do professor, possibilita a construção de potencialidades para que no percurso da formação, o professor seja capaz não apenas de usar os livros didáticos adotados nas escolas do Semiárido Brasileiro, mas sim de construir seus próprios materiais didáticos. Essa formação reflexiva, constituída a partir do diálogo do professor com o livro didático no delinear da sua prática, é também um exercício de autoria, de criatividade e invenção didática.

Considerações Finais

Para registrar as considerações conclusivas relativas ao presente estudo, inspiramo-nos em Zabala (1998) ao considerar que a tarefa de ensinar do professor envolve a presença de uma quantidade enorme de variáveis, entre elas as que nos indicam as necessidades particulares de cada menino e menina e de selecionar

as atividades e os meios que cada um deles necessita. Ou seja, necessariamente, a tarefa primeira e mais importante do professor não é confeccionar material didático destinado às atividades de sala de aula.

É evidente que este aspecto é salutar ao professor e à sua prática pedagógica, posto que não é nenhum demérito fazer uso de materiais didáticos elaborados por outrem, visto que esta prática não gera dependência, tampouco aponta para a incapacidade de o professor produzir outros materiais didáticos necessários ao atendimento das necessidades reais de aprendizagens.

Nesse sentido, e como ênfase ao resultado do estudo, Lajolo (1996) defende o diálogo dos professores com os livros didáticos. Concebe essa prática como altamente formadora, pois os professores, na sua maioria, têm a ilusão de que já conhecem o LD, visto que os manipulam desde o início da sua escolaridade. Colocar em evidência sua organização interna, reconhecer as prováveis funções das imagens, identificar os códigos de leitura que os leitores mobilizam durante o processo de aprendizagem são, entre outras, atividades que levam o professor a se questionar sobre o papel que o LD desempenha e, assim, avaliar as suas próprias representações a respeito desse material curricular e, conseqüentemente, refletir sobre suas práticas enquanto sujeitos educadores.

Pressupomos, então, que esse diálogo é teórico e é prático e é essa dialética que possibilita a problematização de questões que podem ser importantes para uma formação reflexiva dos professores. Sendo teórica e prática, a relação dialógica, entre professores e livros didáticos requer reflexão que, segundo Zeichner (1993), não consiste em uma série de passos ou procedimentos para serem usados pelos professores.

É um caminho holístico de encontros e provocações aos problemas, ou seja, é uma forma de ser professor, constituir-se autor dessa relação, desse diálogo. Para esse autor, a ação reflexiva, que consideramos dialógica e autoral, envolve mais que processos lógicos e racionais de solução de problemas, envolve intuição e paixão, e não é algo que possa ser empacotado num embrulho de

técnicas para serem usadas pelos professores.

A relação didática construída pelo professor na instrumentalização do livro didático, possibilita uma constante reelaboração da ação docente e até a resignificação dos livros trabalhados, porque à proporção que o professor desenvolve o pensamento reflexivo, sua ação consequentemente faz-se reflexiva. Dewey (1959, p. 08) diz que o pensamento reflexivo:

> [...] faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. Qualquer das três primeiras categorias de pensamentos pode produzir e simular este tipo; mas para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário.

A formação reflexiva no processo de aprendizagem, no caso das nossas considerações acerca do diálogo entre professor e livro didático, requer assim, esforço consciente e voluntário, ou seja, carece ter método e intenção, necessidade e vontade. Assim, o professor em diálogo com o livro e, sendo sujeitos socioculturais, ressignificam seus conteúdos, suas convivências, suas experiências e vão se compondo na sua rica diversidade humana e, consequentemente, se formando.

Assim, o livro didático, nas escolas do Semiárido, é um fator de diálogos e de interesse da docência aliando-se as discussões travadas, os múltiplos olhares que devemos ter com esse elemento que pode ser inovador e bastante explorado. Explorado, vivido, degustado na sua real importância dentro do ambiente de sala de aula. Se enquanto professores olharmos para esse instrumento como mais um aliado à nossa prática, podemos fazer dele uma porta para o olhar, a escuta e a curiosidade sensível de explorar outros conhecimentos. Conhecimentos, que, construídos na diversidade, possam ajudar a produzir sentido na aprendizagem e a contar, com autoria, a história, a ciência, a geografia, o português, a matemática,

as artes, nos seus diversos lados, enfim, a contar também, com autoria, a formação como um exercício constante de reflexividade.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, M. **Education and power.** New York: Routledge, 1995.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CASSAB, M.; MARTINS, I. A escolha do livro didático em questão. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência**, IV, 2003, Bauru. Anais... Bauru, 2003.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CURY, C. R. J. Livro didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

DEWEY, J. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

______. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros

escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTA, R. V. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

HERNÁNDEZ, F. Entrevista. **Revista Educação e Trabalho, Empregos.** Rio de Janeiro – domingo, 27 de agosto de 2000.

______. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto,** Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar, 1996.

LINS, C. M. A.; SOUSA, E. F.; PEREIRA, V. A. **Conhecendo o Semi-Árido 1**. Juazeiro, BA: RESAB/UNICEF, 2005a.

______. Conhecendo o Semi-Árido. Juazeiro, BA: RESAB/ UNICEF, 2005a.

______. Educação para a convivência com o Semi-Árido: a proposta de elaboração de um livro didático. **RESAB**. Secretaria Executiva. Educação para a convivência com o Semi-Árido: reflexões teórico-práticas. Juazeiro, BA. 2004.

MARTINS, J. S. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semi-Árido. RESAB. **Secretaria Executiva. Educação para a convivência com o Semi-Árido:** reflexões teórico-práticas. Juazeiro, BA. 2004.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

______. **Os setes saberes necessários para a educação do futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2001.

MUSIL, R. **O jovem Torless.** Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

NÓBREGA, T. P. da; MENDES, M. I. B. de S. **Corpo, natureza e cultura:** contribuições para a educação. Disponível em: <www. scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a08.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

______. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RICHAUDEAU, F. **Concepção e produção de manuais escolares:** guia prático. Paris: Unesco, 1979.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.

SILVA, E. T. da. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em aberto,** Brasília, 1996. p. 8-11. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2009.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas em sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

______. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

______. Descolonizar o currículo: estratégia para uma pedagogia crítica - dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.). **Educação e escola no campo.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching:** an

introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

_____.**A Formação reflexiva de professores, idéias e prática**s. Lisboa, PT: EDUCA, 1993.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições de Edward P. Thompson à formação de professores

Manoel dos Santos Gomes[1]

RESUMO

Estudo crítico-analítico cujo objetivo precípuo foi refletir sobre as contribuições de Edward P. Thompson, em sua obra A Formação da Classe Operária Inglesa, à prática pedagógica da Educação Física vinculada à Educação Infantil. A argumentação apresenta alguns eixos entre as proposições teórico-metodológicas do historiador inglês e os aspectos que norteiam a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil. O estudo teve como maior preocupação não engessar ou impor de forma espúria as argumentações do autor inglês aos pressupostos dos campos em estudo, ou seja, à Educação Física e à Educação Infantil, mas aprofundar questões relevantes às pesquisas relativas à criança pequena (0 a 6 anos) e à formação de professores de Educação Física; o trabalho traz reflexões que auxiliam na compreensão da prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Educação Física. Educação Infantil. Edward P. Thompson.

PEDAGOGICAL PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHIILDHOOD EDUCATION: contributions of Edward P. Thompson to the professional formation.

Recebido em: Agosto de 2010. - Aceito em: Janeiro de 2011.

[1] Prof. Ms. da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Campus Jequié. malconn@uol.com.br

ABSTRACT

Critical-analytical study which main objective was to reflect on the contributions of Edward P. Thompson in his work The Making of the English Working Class to the pedagogical practice of Physical Education linked to the Early Childhood Education. The argument presents some axles between the theoretical and methodological proposals of the English historian and the aspects that guide the training of teachers of Physical Education in the Early Childhood Education. The study had as a bigger concern not to plaster or to impose spurious form of arguments of the English author to the different fields in study, which is the Physical Education and the Early Childhood Education, but deeper issues relevant questions related to the research about a small child (zero to six years) and to the formation of Teachers of Physical Education; the research brings reflections that assist in the practical understanding of the pedagogical of the Teachers of Physical Education in the Early Childhood Education.

Key-words: Formation of Teachers. Physical Education. Early Childhood Education. Edward P. Thompson.

Introdução

O trabalho desenvolve uma aproximação entre os pressupostos teórico-metodológicos de Edward P. Thompson e alguns estudos que versam sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. O intuito foi discutir as contribuições do historiador inglês para pesquisas cujo objeto de investigação é a pequena infância (zero a seis anos). A escolha por Thompson, "um dos mais interessantes e controversos pensadores do século XX", (MORAES; MÜLLER, 2003, p.332), não se deu de forma ocasional, e sim vinculada à fecundidade que suas reflexões trazem para as pesquisas em educação, justamente por sabermos que

> O complexo educativo – parte do complexo estruturado que é o mundo – é social em sua essência, histórico,

> portanto. Nessas circunstâncias, os objetos de pesquisa em educação, sem perder seu caráter específico, só ganham inteligibilidade se forem assim compreendidos. É essa percepção de educação e pesquisa que baliza nossos argumentos e que nos leva a reconhecer em Thompson um interlocutor privilegiado. (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 333).

Aliado a isso, Thompson tem como discurso de demonstração a lógica histórica, ou seja, “um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado na medida do possível, a testar a hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores.” (THOMPSON, 1981, p.49). Neste sentido, e sem perder de vista a complexidade do objeto de discussão,

> parece apropriado pensar questões dessa natureza, notadamente na Educação, que, no embate entre teoria e empiria, se vê influenciada pelo movimento gradativo de supressão da teoria nas pesquisas educacionais e de favorecimento da formação de competências práticas. (HOSTINS, 2004, p. 1).

Note-se que esses elementos referenciam Thompson como um autor que pode ser utilizado de forma efetiva nas discussões de pesquisa sobre educação. Por outro lado, no que diz respeito à Educação Física, a promulgação da LDBEN 9394/96 trouxe-lhe mudanças que alteraram significativamente esse espaço de atuação docente. Fato esse que ocasionou, por questões históricas e pedagógicas, o estabelecimento de parâmetros que promoveram a superação de uma prática pedagógica destituída de sistematização, contudo não se pode negar que “na realidade da educação pública, na educação infantil, que contempla os anos de ingresso no 1º ciclo do ensino fundamental, a presença do professor de educação Física é quase inexistente.” (DEVIDE, p.159, 2002).

Infelizmente, o transcorrer dos anos não alterou esse quadro, talvez, isso esteja associado à imagem que a Educação

Física construiu no espaço escolar, onde sempre fora vista como simples atividade "prática", com o agravante de suas aulas serem realizadas em turno oposto. A LDBEN 9394/96 deu-lhe o *status* de componente curricular, associando a isso, o direito de ser integrada à proposta pedagógica da escola.

Em relação ao outro eixo dessa discussão, a Educação Infantil, a LDBEN 9394/96 estabeleceu finalmente uma sistematização para as respectivas faixas etárias e os devidos espaços de inserção das crianças: creches de 0 a 3 anos e pré-escolas de 4 a 6 anos, ainda que um Centro de Educação Infantil pudesse suprir todo o período sem distinções etárias, de conteúdos ou métodos (DIDONET, 2001).

Entretanto não se pode dizer que a forma instituída não tenha sido um grande avanço, isso porque, nas outras leis de diretrizes, a educação da criança pequena fora totalmente esquecida, tanto na 4024/61, quanto na 5692/71, aqui no caso, a 9394/96 resgata o "esquecimento" ao afirmar que "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.[2]" (BRASIL, 1996, p. 29).

O fato é que, em se tratando dos níveis de ensino que compõem a educação básica, a educação infantil é aquele que apresenta aspectos que torna diferenciada a ação pedagógica daqueles que trabalham neste espaço de educação e cuidado. Entres esses aspectos, podemos citar: a indissociabilidade educar/cuidar, as creches para crianças de até três anos de idade, as pré-escolas para as de quatro a cinco anos, como também o processo de avaliação que não se caracteriza como objetivo para a promoção ao ensino fundamental, neste sentido,

> A elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil deve enfrentar o desafio de superar

[2] Em realidade, a Educação Infantil tinha como marco as faixas etárias de zero a seis anos, mas a lei ordinária 11.114/2005 alterou os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDBEN 9394/96, tornando obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos, a partir de 2006, contudo deu aos sistemas de ensino o prazo até o ano de 2010 para se adequar.

> concepções acerca desta etapa da Educação Básica que, historicamente, vem atribuindo a ela, ora uma função meramente assistencialista, na qual a dimensão do cuidado com o outro se reduz ao cuidado como o corpo; ora um caráter preparatório ao Ensino Fundamental, na qual a dimensão educativa se identifica com uma inadequada escolarização, porque precoce, da criança pequena. (BRASIL, 2009, p. 26).

Em linhas gerais, o artigo traça um paralelo entre as elaborações teórico-metodológicas de Thompson, especificamente as que são apresentadas na obra A Formação da Classe Operária Inglesa, e algumas reflexões sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. A idéia não foi pura e simplesmente enquadrar o trabalho na perspectiva teórica do autor, e sim verificarmos quais eram as conexões possíveis proporcionadas na apropriação da obra de Thompson.

No desenvolvimento da discussão, além do par experiência/coletividade, utilizamos as categorias: educação, trabalho, classe e consciência de classe. O artigo apresenta três movimentos que se interligam formando uma totalidade. No primeiro, fizemos uma incursão no constituir-se da Revolução Industrial, orientados por Eric Hobsbawm e o seu A era das revoluções: Europa 1789-1848, buscando entender quais os elementos presentes nessa objetivação eram fundamentais para uma compreensão mais acurada de uma prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil; no segundo. Colocamos em evidência a questão da classe e a consciência de classe, ponto relevante nas argumentações de Thompson.

Neste caso, visando mostrar os vínculos entre a formação de professores e as questões desenvolvidas na obra; por fim, analisamos as "práticas" da Educação Física, desde sua gênese, em fins do século XVIII, e as consequências dessas "práticas" na formação de professores na contemporaneidade, concluindo, assim, o terceiro movimento. Tentamos não perder de vista, neste percurso, o referencial de onde Thompson parte para construir

suas análises, aliás, quanto a isso, concordamos com o que diz Vendramini:

> Sua preocupação em fazer uma história objetiva capaz de constituir-se como explicação global, não pode ser formulada a partir de hipóteses genéricas e apriorísticas, antecipadamente formuladas e dirigidas a um momento histórico e que tenha como perspectiva a seleção de dados capazes de confirmá-las. Ao contrário, pretende formular hipóteses provisórias submetendo-as à prova empírica, pressupondo a formulação de novas hipóteses. (2004, p. 28.)

Como referência para as análises, estabelecemos a seguinte problemática: quais são as contribuições dos pressupostos teórico-metodológicos de Edward P. Thompson, salientados no livro A Formação da Classe Operária Inglesa, à prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil?

Objetivações dos séculos XVIII/XIX

Sabendo que suas contribuições são decisivas para a compreensão das objetivações desencadeadas entre os séculos XVIII e XIX, e por extensão de uma ação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, um diálogo inicial com Eric Hobsbawm se fez necessário para que pudéssemos visualizar o palco e as personagens onde Thompson buscou subsídios analisar/interpretar a trajetória do formar-se da classe operária inglesa, tendo como ponto de referência trabalhadores rurais, artesões e tecelões, que no momento inicial não apresenta um "rosto" definido ou como declara o historiador inglês: "'a Turba' não se organizava em busca dos seus próprios fins, mas era chamada à ação espasmódica por uma facção – ainda que uma facção radical" (THOMPSON, 2004, v.1, p. 20). Acontece que essa turba, com o passar dos anos, irá se constituir na síntese da classe e consciência de classe dos trabalhadores.

O fato é que seja qual for a elaboração há sempre um ponto de partida, o que pode parecer óbvio, mas é preciso demarcar de onde se parte, ademais, “toda análise e interpretação envolve necessariamente uma reconstituição a partir de uma determinada posição temporal que é inevitavelmente diferente daquela de seu objeto”, (MÉSZÁROS, 2007, p. 26).

Na verdade, não podemos perder de vista o que está nas entrelinhas para que a análise e a interpretação daquilo em que estamos nos debruçando não sofram daquilo que chamamos anacronismo. A pergunta a ser feita é: por que começar com Eric Hobsbawm um estudo cujo pilar é Edward P. Thompson? Não foi, é certo, porque ambos são historiadores de ofício e nem por terem participado do mesmo grupo de intelectuais em Londres. O motivo está na poderosa argumentação e pesquisa que se encontram na obra A Era das Revoluções. Nesta obra, Hobsbawm faz uma cuidadosa análise/interpretação da Revolução Industrial, que é justamente o ponto de partida, o **espaço/tempo,** onde Thompson vai buscar elementos para entender o formar-se da classe operária inglesa, o que nos leva a crer que “assim como Marx, Thompson não está preocupado apenas em recuperar o passado histórico para compreender o presente, mais do que isso, o vir-a-ser conquista seu espaço no processo de formação social.” (VENDRAMINI, 2004, p. 30).

Ao “desvelar” essa objetivação, temos ampliadas as condições para aprofundar o entendimento da organização dos trabalhadores, da divisão social do trabalho e, por conseguinte, fazer as aproximações possíveis com questões que envolvem a Prática Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, assim como o processo de formação de professores.

À primeira vista, essas aproximações podem parecer circunstanciais, todavia Carmen Soares (1994), no livro Educação Física: raízes européias e Brasil, apresenta inúmeras evidências demonstrando que as origens da Educação Física estão vinculadas estritamente à Revolução Industrial. A nomeação da fonte tem como objetivo, neste momento, subsidiar e referenciar as aproximações

enunciadas, mais adiante se aprofundará esse ponto.

O importante, agora, é perceber que a envergadura do fenômeno, que modificou profundamente as relações sociais e econômicas, alterando tempo, espaço e velocidade na produção de bens e da vida, não teria como não se "relacionar" com uma objetivação cuja meta precípua era "**melhorar**" o corpo, torná-lo mais forte, mais ágil, em outras palavras, **adestrá-lo**, tornando-o produtivo; ora, não seriam esses os objetivos essenciais para que as relações sociais de produção se efetivassem, sob a égide da Revolução Industrial? A Educação Física seria mais um dos instrumentos capazes de contribuir na afirmação e execução dessa política que o Estado capitalista, nas suas origens, estruturava.

A Revolução Industrial acontece no tempo e lugar em que as condições se tornaram favoráveis, já que uma massa nascente de trabalhadores e um mercado em pleno desenvolvimento se organizavam. Há, porém, um aspecto sobre essa objetivação que deve ser realçado, ou seja, mesmo tendo sido um grande termômetro para a formação da classe operária inglesa, com sua gênese estabelecida por volta de 1780, só repercutiu fora dos "muros" ingleses a partir da década de 1840, isso mostra que uma produção muito maior que o mercado interno poderia suportar impulsionou uma expansão sem precedentes, colocando dessa forma aqueles produtos nos lugares mais longínquos.

Existe outro aspecto, diretamente ligado com o anterior, que deve ser destacado, por ser irônico e trágico ao mesmo tempo. Enquanto a Inglaterra assumira o papel de senhora e protetora dos mares no que se refere ao tráfico de negros, contraditoriamente, para o desenvolvimento da sua indústria, absorvia grandes quantidades do algodão originário do sul dos EUA, cujos responsáveis pela produção eram os escravos, seus "protegidos" em outras regiões do globo.

Essa contradição mostra que o capitalismo, nos seus primórdios, vai-se utilizar de outro modo de produção, o escravismo, extinto há vários séculos, para que pudesse alavancar sua produção industrial. Porém, apesar desses paradoxos, analisar a Revolução

Industrial, por em relevo sua estrutura interna, é imprescindível tanto para o entendimento das contribuições da obra A Formação da Classe Operária Inglesa para a formação de professores de Educação Física como para a educação da pequena infância.

Hobsbawm esclarece que muitos, ao tentar mapeá-la, colocaram-na fora do 'eixo', ou seja, dataram-na muito antes do período que ela realmente se efetivou. Além disso, por muito tempo, tentou-se estabelecer o marco, o momento em que a Revolução Industrial teria se "completado". Na realidade, como representa um processo, seria um grande equívoco se ater a um completar-se, o que na verdade aconteceu foi um desencadeamento de uma onda que perdura até os dias atuais.

Hobsbawm informa que poderíamos "perguntar quando as transformações econômicas chegaram longe o bastante para estabelecer uma economia substancialmente industrializada, capaz de produzir em termos amplos, tudo o que desejasse dentro dos limites das técnicas disponíveis." (2007, p. 51), segundo o autor, não teria nenhum sentido tal questão, porque "a revolução mesma, o 'ponto de partida' pode provavelmente ser situada, com precisão possível em tais assuntos, em certa altura dentro dos 20 anos que vão de 1780 a 1800: contemporânea da Revolução Francesa. Embora um pouco anterior a ela", (HOBSBAWM, 2007, p. 52).

Nem podemos esquecer que esse "desenvolvimento" de que fala Hobsbawm não se fez sozinho, não estamos falando de algo etéreo, que estava acima dos sujeitos sócio-históricos. Assim como a Revolução Industrial é o resultado do desenvolvimento das forças produtivas, Thompson (1988, v. 2, p.17-18) assinala que:

> O fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica. Ela não foi gerada espontaneamente pelo sistema fabril. Nem devemos imaginar alguma força exterior – "a revolução industrial" – atuando sobre algum material bruto, indiferenciado e indefinível de humanidade, transformando-o em seu outro extremo, uma 'vigorosa raça de seres'. As mutáveis relações de produção e as condições de trabalho mutável da Revolução Industrial

> não foram impostas sobre material bruto, mas sobre ingleses livres.

E enfatiza: “A classe operária formou a si própria tanto quanto foi formada” (THOMPSON, 1988, v. 2, p. 18). Traz outra preciosidade. Apresenta-nos o esboço daquilo que se configurará como os germens do primeiro sindicato, a primeira célula de organização dos trabalhadores:

> ‘Que o número de nossos membros seja ilimitado.’ Esta é a primeira das ‘diretrizes’ da Sociedade Londrina de Correspondência (London Corresponding Society), assim citada pelo seu Secretário, ao iniciar correspondência com uma sociedade similar em Sheffield, em março de 1792.”. (THOMPSON, 2004, v. 1, p. 15).

Temos aí o desenho no tempo e espaço de como os trabalhadores lançaram os “primeiros tijolos” de sua organização política e elementos que forjaram os primeiros pilares da sua consciência de classe. Tal quadro mostra as primeiras ações desses indivíduos no seu processo de apreensão da realidade, voltemos a nos debruçar sobre o palco dos acontecimentos.

Existe um aspecto por demais intrigante referente ao lugar em que serviu de espaço para a eclosão da Revolução Industrial que não pode deixar de ser mencionado. Hobsbawm nos lembra que apenas Portugal poderia ser concorrente à altura do feito britânico, devido a seu grande desenvolvimento técnico/burocrático. Aliás, isso justifica a antipatia que o Marquês de Pombal nutria pela Inglaterra, dissera ele, certa feita: “a Inglaterra fazendo-se senhora de todo o comércio de Portugal, todos os negócios de esta monarquia passavam pelas suas mãos” (POMBAL, *apud* SAVIANI, 2008, p. 81), criando, por conseqüência, tanto a dependência política quanto a econômica.

Mas “qualquer que tenha sido a razão do avanço britânico, ele não se deveu à superioridade tecnológica e científica”

(HOBSBAWM, 2007, p. 52), ou seja, a grande ironia da História é que não foram a ciência e a tecnologia que proporcionaram o imenso desenvolvimento britânico, o que não deixa de ser, convenhamos, um enorme paradoxo! A explicação para esse estranho descompasso talvez esteja associada ao fato de que a educação inglesa, assim como sua escola pública não apresentarem uma qualidade semelhante ao que era produzido, o que levaria o nosso autor a dizer que “a educação inglesa era uma piada de mau gosto” (HOBSBAWM, 2007, p. 53).

Na realidade, problemas como esse é bem provável que estejam relacionados à preocupação que os trabalhadores pobres tivessem acesso a um conhecimento mais elaborado. Não se perdendo de vista que um povo educado, com possibilidade de refletir sobre a realidade, na qual está inserido, pode criar grandes embaraços àqueles que detêm os meios de produção, percepção que pode ser depreendida na seguinte assertiva de Hobsbawm: “temores sociais desencorajavam a educação dos pobres” (2007, p. 53).

Ao mesmo tempo o historiador demonstra certo consolo ao perceber que: “felizmente poucos refinamentos intelectuais foram necessários para fazer a Revolução Industrial.” (2007, p. 53). O sucesso do projeto em solo britânico perpassa, quiçá, pela simplicidade que o manuseio das máquinas oferecia aos trabalhadores, já que, daquele momento em diante, teriam esses artefatos, para o bem ou para o mal, como “companheiros” de jornada, ainda que em algum momento de sua história tenham decidido destruí-los como bem fizeram os luditas, ao se sentirem ameaçados! Na realidade, as manipulações daquelas máquinas, “sob hipótese alguma estavam além dos limites de artesãos que trabalhavam em suas oficinas ou das capacidades constitutivas de carpinteiros, moleiros e serralheiros.” (HOBSBAWM, 2007, p. 54).

Em verdade, para o que estamos discutindo, o que foi dito acima sobre a facilidade no manuseio das máquinas é um elemento fundamental para a compreensão das peculiaridades da Revolução Industrial e, por conseguinte, da formação da classe

operária inglesa. Como irmãs siamesas essas duas objetivações se entrelaçam. Uma tem na facilidade de operacionalização da maquinaria a possibilidade de desenvolvimento, da constituição de sua consciência de classe a partir do momento que é chamada a intervir na produção de bens, ou como garante Thompson:

> A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. (2004, p. 10).

A outra objetivação tem nas condições de desenvolvimento das forças produtivas seu principal aliado, isto é, uma conjunção de fatores que possibilitaram a sua eclosão:

> E tanto a Grã-Bretanha quanto o mundo sabiam que a revolução industrial lançada nestas ilhas não só pelos comerciantes e empresários como através deles, cuja única lei era comprar no mercado mais barato e vender sem restrição no mais caro, estava transformando o mundo. Nada poderia detê-la. Os deuses e os reis do passado eram impotentes diante dos homens de negócios e das máquinas a vapor do presente. (HOBSBAWM, 2007,p. 82).

Parece-nos que essas considerações sinalizam e explicam a razão do encontro dessas objetivações – a revolução Industrial e a classe operária – justamente onde aconteceu, é possível perceber que as condições históricas estavam dadas para essa aproximação, na realidade, esse “encontro” não tinha como acontecer em outro lugar. Se Portugal tinha as condições para ser um rival à altura, não percamos de vista a dependência que sua economia tinha em relação à da Grã-Bretanha, que a partir da oferta de “proteção”

política, mantinha tutelada a economia portuguesa, ainda que não sejamos maniqueístas, os fatos direcionam para tal hipótese, havia intencionalidade na ação dos ingleses, embora com um discurso por demais contraditório, de manter todos os possíveis concorrentes subjugados,

Formação dos sujeitos e seus contextos

Ao apresentarmos as objetivações anteriores e evidenciarmos as categorias **experiência** e **coletividade**, fundamentais para Thompson, é preciso que se diga que,

> No quadro de seu materialismo histórico, o conhecimento de classe seria impossível sem a compreensão das experiências que emergem dos confrontos entre classes em função também das diferenças entre as várias culturas, políticas, religião, valores e convenções. (MORAES; MULLER, 2003, p. 339, **grifo dos autores**).

Em razão do que foi apresentado até aqui, questiona-se: já é perceptível os paralelos entre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e as categorias analíticas trabalhadas por Thompson? Entende-se que as referências seguintes, ou seja, os atores sociais analisados nos ajuda na resolução dessa questão. Escolher as categorias dos trabalhadores rurais, artesãos e tecelões para nos apresentar o quadro de sua formação e organização, faz com que Thompson demonstre a peculiaridade de cada uma sem, contudo, perder de vista o que as aproxima. A partir das suas observações, entendemos que estar no ponto de convergência dos fatos possibilitou àqueles sujeitos uma percepção que ao mesmo tempo em que os individualizam, coloca-os como parte da totalidade que é a classe operária inglesa e, por conseguinte, a classe trabalhadora de uma forma geral.

> Esses homens encontraram o utilitarismo em suas vidas diárias, e procuraram fazê-lo recuar, não cegamente, mas com inteligência e paixão moral. Lutaram, não

> contra a máquina, mas contra as relações exploradoras e opressivas intrínsecas ao capitalismo industrial. (THOMPSON, 2002, p. 440).

Em meio a esse estar se formando, elementos importantes para a compreensão dessa estruturação são colocados no volume 2 d'A Formação da Classe Operária Inglesa, observamos como Thompson avalia o processo de alfabetização dos trabalhadores, fica claro que não é a Escola formal quem vai dar os instrumentos necessários para que aqueles sujeitos se inserissem no processo de produção, o autodidatismo se manifesta de forma intensa, o aprender coletivo é como se fosse uma "moeda de troca". Compreende-se, desse modo, que não dominar a leitura levou aqueles indivíduos a usar as mais variadas "estratégias", para superar esse empecilho, desde a "formação" de grupos de estudos" até a leitura feita por outros que já tinham superado as primeiras letras. Temos, desse modo, o aprender com o outro e com todos acontecendo intensamente. Rugiu consegue fazer uma bela síntese desse processo no livro Nostalgia do Mestre Artesão:

> Em outras palavras, qualquer oportuna atividade deveria ser usada com exclusivo fim pedagógico, exatamente ao contrário de quanto ocorria na formação artesã. Nesse sentido, mas que "aprender fazendo" teria sido melhor dizer "fazer aprendendo". (1998, p. 20).

É importante notar de onde emergem e quem são os agentes que mobilizam esses indivíduos a aprender, quanto a isso, retomando Thompson, vemos o papel representado pelo Metodismo na "instrução" dos trabalhadores:

> Nas escolas dominicais que a igreja da Inglaterra organizou em diversas vilas, durante as décadas de 1790 e 1800, dava-se a mesma ênfase (eventualmente num tom mais paternalista) à disciplina e à repressão do que nas escolas de Stockport ou Halifax. A sua

> finalidade, de acordo com as várias descrições, muito semelhantes entre si, era desenvolver 'um espírito de diligência, parcimônia e piedade' nos filhos dos pobres. (1988, v. 2, p. 291).

Quanto a isso, é significativo o que já dissera Hobsbawm, quando afirmara o quanto a educação inglesa era medíocre e que suas escolas se tornaram reféns desse padrão, todavia, apesar dessa suposta dificuldade educacional, a Grã-Bretanha consegue um nível de desenvolvimento científico e tecnológico surpreendente. O que fica patente é que mesmo com a carência educacional, isso não foi um empecilho para o desenvolvimento industrial. Neste caso, é verdadeiro dizer que podemos prescindir da Educação na formação dos sujeitos, já que sem a sua intervenção direta aconteceu um fenômeno sem precedentes na História? Se tivermos como referência as condições em que as objetivações **revolução industrial** e **classe operária inglesa** se materializaram, a resposta é afirmativa? Antes de respondermos de forma decisiva a essa questão, vejamos como outra objetivação (a Educação Física) entra neste panorama.

Anteriormente já afirmáramos, tendo em vista o que dissera Soares (1994) que suas origens estão imbricadas com as da Revolução Industrial. Neste caso, para a realização dos ideais produtivos das fábricas havia a necessidade de um indivíduo de novo tipo, com outra conformação corporal e que se ajustasse a uma nova disciplina e a outra percepção temporal. Por isso, o corpo passa a ser o foco de amoldamento às novas condições impostas pelo capitalismo nascente. É da responsabilidade desse corpo manter o sistema funcionando e para que isso aconteça, existe a necessidade da elaboração de um "programa" que fizesse produzir os corpos, dessa forma, assim como as máquinas foram inventadas para o aumento da produção, a Educação Física fora inventada para garantir que a produção continuasse num crescente, metaforicamente, poderíamos dizer que sua responsabilidade era o de azeitamento das máquinas,

> [...] desta forma, torna-se indispensável frisar que o espaço dado à Educação Física, se por um lado representa avanço à Educação, constituindo-se em mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representou atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, na medida em que se configurava como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia para veicular seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde... a sua visão de mundo. (SOARES, 1994, p. 62).

A domesticação, o disciplinamento e o ordenamento foram as formas encontradas para retirar do corpo do trabalhador, aqui, independente da idade ou sexo, a energia necessária à produção de bens. Em relação a essa disposição, a questão que pode ser formulada é: quais os corpos devem ser adestrados mais intensamente pela Educação Física, naquele novo modo de produção que se instituía? Thompson (1988, v. 2, p. 2 02) afirma que "houve uma intensificação drástica da exploração das crianças entre 1780 e 1840, o que é do conhecimento de qualquer historiador familiarizado com as fontes." Na realidade, está no segmento infantil as maiores possibilidades de se construir o corpo que a indústria nascente necessitava para aumentar sua produção, com custos extremamente reduzidos.

As crianças eram a massa sobre a qual a Educação Física poderia utilizar seus conhecimentos de forma mais intensa a serviço da nova ordem. Em verdade, quem nos dar subsídios para essa proposição é Soares (1994, p. 9) quando afirma que: "o século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que é neste século que se elabora conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização enquanto força de trabalho." Nesta situação, o corpo da criança preenche todos os requisitos necessários enquanto "meio de produção". Soares (1994, p. 9/10) contribui decisivamente para a compreensão do processo:

> Podemos entender a Educação Física, como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços

> onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola.

No processo de formação da classe operária inglesa, além de todos os elementos utilizados no sentido de forjar indivíduos que se adequassem aos novos tempos, em que o relógio é quem vai ditar o momento de início e fim das atividades laborais e não mais a natureza, a Educação Física será mais um instrumento para a viabilização da disciplina tão cara ao projeto capitalista, contribuindo com o aumento da força e vigor dos trabalhadores sendo utilizada em diversos espaços de mediação, incluindo a Escola.

Prática Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil

Vimos que a formação para a disciplina, para o adestramento era o elemento essencial para que a Revolução Industrial pudesse atingir as metas estabelecidas, neste caso, a Educação Física se enquadrava perfeitamente nesta perspectiva em que as máquinas se tornaram o alicerce fundamental para a produção humana. É nessa esteira que ela se torna uma "arma" poderosa no "constituir-se" da Revolução Industrial, afinal, seu maior pressuposto era disciplinar os sujeitos moldando-os para as atividades que lhes exigiriam força e vigor físico.

Há um discurso científico que se impõe e estabelece os parâmetros de verdade, a ginástica, principal conteúdo da Educação Física, dentro desse quadro, aparece como algo essencial para o bem-estar e a disciplina dos indivíduos. Se antes do advento das máquinas, a religião era a responsável pelo anúncio da verdade, agora a ciência é a "religião", é a senhora absoluta da verdade, tendo a cura para todos os males, com isso, os professores de Educação Física vão reproduzir na escola um discurso médico-sanitário. O fato é que "as políticas de educação escolar, juntamente com as políticas de saúde em suas expressões higienistas e sanitaristas, completam o cerco ao trabalhador." (SOARES, 1994, p. 44).

É neste contexto que a Educação Física se "qualifica"

como um instrumento educativo dos mais importantes, para o desenvolvimento pleno do corpo, Marx (1992, p. 60), nas suas "Instruções aos delegados do conselho central provisório", a recomenda propondo que "educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares", seja ensinada às crianças. Na mesma perspectiva, outro que também a referencia é Engels (1992, p. 64) que, numa carta à Gertrud-Schack, faz uma menção ao sistema industrial, afirmando que,

> [...] apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual e conseqüentemente o trabalho manual com educação e ginástica.

Vemos que essas são "aplicações" sugeridas para a Educação Física, situadas lá no século XIX, no mesmo momento em que a classe operária inglesa começa a se perceber enquanto classe, período do materializar da sua consciência de classe, neste sentido, podemos dizer que "classe" é igual à percepção e à articulação de interesses de indivíduos contra outros indivíduos, cujos interesses divergem dos seus. Quanto a isso, Vendramini (2004, p. 27) nos alerta que "Thompson compreende que a classe e a consciência de classe vão formando-se juntas na experiência: é uma formação imanente."

Em síntese, e de posse de todos esses elementos, Thompson (2002, p. 49) nos avisa que nos espaços onde a Revolução Industrial se organiza, surgem "novas instituições, novas atitudes, novos moldes comunitários que, consciente e inconscientemente, pretendiam resistir à intrusão do magistrado, do patrão, do pároco ou do espião." Neste caso, todo o aparato da Educação Física vai estar a serviço de um projeto de alienação de uma classe que definitivamente já sabe, já tem consciência do que representa para

o crescimento industrial.

Para o bem ou para o mal, a relação da Educação Física com a Educação Infantil esteve sempre permeada de paradoxos. Nos seus primórdios “a ginástica, ainda no século XIX era utilizada para ‘domar’ os corpos – no contexto da educação moral e corporal – das crianças ‘pequenas’” Khulman Jr. (2000 apud OLIVEIRA, 2003, p. 75). É possível que a gênese desses paradoxos esteja na indefinição epistemológica da Educação Física, na formação dos professores de ambos os campos de conhecimento, como também na especificidade do trabalho pedagógico com a criança de zero a seis anos.

> Se as crianças são o “ainda não”, o “em vias ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p.20).

Não há como negar o quanto a formação do professor para a Educação Física para intervir na educação da criança pequena vem sendo negligenciada ao longo de décadas, podemos usar como exemplo o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Neste, há 43 disciplinas no currículo comum e apenas uma que trata do assunto, ainda assim, de forma superficial, pois sua ementa eleva ao último grau as questões relacionadas ao desenvolvimento motor em detrimento de outras percepções, a afetiva, por exemplo; todavia esta situação não é exclusividade da UESB, Sayão (1999, p. 223) assegura que: “tradicionalmente, não há, nos cursos de Licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professores para intervirem na educação de zero a seis anos”, por outro lado,

essa falta de preocupação com a Educação Infantil, por parte dos cursos de Educação Física, está vinculada à percepção tradicional de educação que teima em se perpetuar,

> [...] este modelo traz o aporte produzido principalmente para as séries iniciais do primeiro grau, porque a produção teórica destes dois campos, quando analisados imbricadamente, mostra que não existe uma '**Educação Física Infantil**'(grifo da autora) voltada para as características de aprendizagem e desenvolvimento desta faixa etária, apropriando-se da discussão acumulada pela educação de zero a seis anos e problematizando as interfaces em torno do conhecimento da criança, das pedagogias e das políticas que aproximam ou distanciam estes campos do saber. (SAYÃO, 1999, p. 225).

O fato é que, mesmo sem uma sistematização efetiva de uma Educação Física **Infantil**, há cidades brasileiras que já contam com o professor de Educação Física no espaço de educação da criança pequena (Florianópolis, Vitória e Uberlândia são exemplos), contudo não basta colocar o professor para trabalhar com a criança, é preciso que haja mudanças efetivas nos currículos que possibilitem uma apropriação por parte dos professores de conhecimento teórica e metodologicamente elaborado, porque, "apesar da precária formação dos cursos de licenciatura quanto ao trabalho com crianças pequenas e, em face do novo mercado de trabalho emergente, aprendiam sobre o fazer - pedagógico por intermédio de suas próprias práticas." (SAYÃO, 1999, p. 226)

Existem dois pontos que chamam atenção no argumento de Sayão. Primeiro, a tendência feminina na Educação Infantil, o que termina se repetindo também na Educação Física voltada para criança pequena; segundo, a autora, talvez pela história desses campos de atuação, termine fazendo "apologia" à prática pedagógica "destituída" de arcabouço teórico, já que os professores acabavam "aprendendo" com suas próprias práticas,

> [...] desta forma, o professor de Educação Física que vai trabalhar nas instituições de Educação Infantil, ou acaba reproduzindo a mesma estrutura do ensino fundamental ou cai no espontaneísmo ou mero recreacionismo, sem uma teoria que o sustente, desprovido de planejamento etc.”. (OLIVEIRA, 2001, p.1).

Há autores na área da Educação Física, entre as chamadas concepções propositivas não-sistematizadas[3], que apontam alternativas para a educação da criança pequena (Optamos por destacar duas apenas, por suas peculiaridades). Uma delas é conhecida como **abordagem desenvolvimentista** e tem como organizador Go Tani e seus colaboradores (1988). Tem como finalidade principal garantir às crianças experiências de movimento, sendo este o **princípio** e o **fim** da Educação Física. Note-se o que diz Darido, (2001, p. 9):

> Os conteúdos devem obedecer a uma seqüência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por, Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinações de movimentos fundamentais e movimentos culturais determinados.

Em síntese, o que essa abordagem apresenta é uma “proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais” (XAVIER NETO, [s.d.], p. 9). Ferreira (1995, apud OLIVEIRA, 2003, p. 81) afirma que a “perspectiva desenvolvimentista mantém-se atrelada a uma perspectiva conservadora da Educação Física,

---

[3] Propositivas não-sistematizadas porque suas ações não atingem a todos os níveis de ensino.

de caráter estrutural-funcionalista, na medida em que, situando somente o contexto natural/biológico do ser humano, despoja-o dos condicionantes históricos e de classe". Na realidade, a abordagem desenvolvimentista homogeniza as condições oferecidas, não diferenciando os espaços e lugares onde as crianças estão inseridas, não **percebe** "que a educação segue determinados planos, determinados interesses sociais. E por conta disso é [...] palco de uma luta ideológica acirrada entre interesses sociais, econômicos e políticos antagônicos" (ROSSLER, 2004, p. 79).

Na outra ponta, encontramos a **abordagem construtivista**, de João Batista Freire, que sinaliza para uma perspectiva de educação para a criança a partir do jogo e visa "respeitar o universo cultural do aluno, explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea, e gradativamente propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento". (CENP[5], 1990, apud XAVIER NETO, [s.d.]. p. 10.)

Na realidade, Freire (1991) pretende ser um contraponto às propostas que se voltam para a busca de padrões de movimento para as crianças, contra as percepções mecanicistas da Educação Física, mas "acaba na esteira de Piaget, aportando sua proposta numa concepção do meio no qual se processa o desenvolvimento humano como 'meio físico'" (FERREIRA, 1995, p. 202). Há outro aspecto paradoxal na abordagem que é a inserção de autores como Vigotski, Wallon, Benjamim e Piaget no sentido de enriquecê-la, mas que termina por artificializá-la pela incompatibilidade dos referenciais (FERREIRA, 1995), contudo, se as propostas se distanciam quanto aos princípios e a prática pedagógica, elas se aproximam quanto ao projeto político, já que não criticam o modelo de educação presente na sociedade capitalista.

Poderíamos falar, também, da inserção da Psicomotricidade

---

[5] CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em São Paulo, na qual o professor João Batista Freire é colaborador.

no seio da Educação Física, na década de 1970, e o seu conseqüente "diálogo" com a Educação Infantil. Todavia, esse "aparecimento" esmaece seus conhecimentos, tornando a Educação Física uma espécie de apêndice dos outros componentes curriculares, já que "representou o abandono do que era específico da Educação Física, como se o conhecimento do esporte, da dança, da ginástica e dos jogos fosse, em si, inadequado para os alunos" (BRASIL, 1998, p.23).

Refletindo sobre o caminho percorrido até aqui, o que temos é uma espécie de "tripé" dirigido pela Educação Física em relação à educação da criança pequena onde as diversas concepções que apontam em sua direção se estruturam pela (o):

> 1. Recreação entendida como compensação das energias gastas pelo massacre da sala de aula;
> 2. Psicomotricidade – como instrumental e preparação para as atividades "futuras" – a alfabetização, ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por uma certa crença no "espontaneísmo"
> 3. Desenvolvimento Motor que tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado a pré-escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas "no futuro". (SAYÃO, 1997, apud OLIVEIRA, 2003, p. 76)

Sem esquecer que os referenciais teórico-metodológicos que sustentam as concepções anunciadas, concentram-se naquilo que Saviani (1993) denominou de teorias não-críticas, isto é, teorias conservadoras que "tomam a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, encarando-a como um instrumento de equalização social." (FACCI, 2004, p.101). Uma discussão sobre formação de professores cuja prática esteja imersa na Educação Infantil não pode deixar de levar em consideração essa afirmação, sob o risco de falar de uma criança imaginária, abstrata.

Neste sentido, “essa realidade torna a opção pelo referencial marxista necessária tanto do ponto de vista dos aspectos teóricos, de cunho filosófico, político ou metodológico como também do ponto de vista ético-moral” (ROSSLER, 2004, p. 78).

Entendemos que é o momento de retomarmos as “pontas” soltas que foram deixadas ao longo do caminho. Dissemos que as atividades centradas no corpo da criança eram trabalhadas por um indivíduo, que aprenderam de forma autodidata. Mas, o importante era que, seja quem fosse que assumisse a responsabilidade de “exercitar” os corpos das crianças, não fugisse dos preceitos preconizados pelo sistema fabril, que como já dissemos, estava articulado, tendo as diversas instituições trabalhando com uma meta comum.

O que se deduz, a partir de Thompson, é que uma prática pedagógica da Educação Física voltada para a educação da criança pequena, esteve sempre vinculada ao trabalho, que não se diferenciava no sentido de tempo trabalhado, do tempo dos adultos, embora se afirmasse que os exercícios ginásticos também visassem à saúde, saúde, aqui, entendida apenas como anátomo-fisiológica. A partir dos estudos de Thompson, vemos como as diversas experiências vão se encontrando. Percebemos que as ações da Educação Física estavam intimamente atreladas à formação da consciência dos trabalhadores, já que estes foram submetidos à sua ação, na realidade, Thompson nos ajuda também a pensar outras alternativas de práxis, superando a característica fragmentária que a Educação Física assumiu ao longo dos séculos XVIII e XIX.

Epílogo

Depois de todos os elementos apresentados, tendo observado que a Educação Física tinha um paradigma de corpo cujo objetivo final era responder às necessidades da indústria, como formar professores que rompam com esse modelo de educação utilitária que ainda hoje acompanha os processos educativos? Que

não transformem os corpos das crianças em massa a ser modelada? Neste sentido, a argumentação de Mészáros (2007, p.263) pode ajudar a entender e ao mesmo tempo buscar elementos para a superação do modelo, diz ele que

> [...] além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações.

Pensar a prática pedagógica, neste sentido, é pensar na superação do paradigma que vem norteando os processos educativos em que as crianças são submetidas, muitas vezes de forma perversa. É importante descobrir como aqueles “agentes” que hoje pensam a formação de professores entendem quais são os conhecimentos necessários e fundamentais para que as licenciaturas não repitam os aspectos presentes nas origens dessa objetivação que é a Educação Física e que apontem para a superação do modelo secularmente instituído.

Neste sentido, “construir projetos de formação da docência profissional seria buscar a adoção de novos parâmetros, com reflexão crítica, procurando transformar a estrutura, a organização e o funcionamento da educação.” (DAVID, 2002, p. 125), por essa razão, entendemos que a questão da Formação de Professores de Educação Física não pode ser pensada desvinculada de uma perspectiva epistemológica como a anunciada por Thompson, sob o risco de não trazer à luz as contradições inerentes à educação sob o abrigo das relações capitalistas de produção.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_______.Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física (PCNEF). Brasília: MEC, 1998.

_______.**Ministério da Educação. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica:** diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil, Brasília: MEC, 2009.

DARIDO, Suraia Cristina. **Os conteúdos da Educação Física escolar:** influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v. 23, n. 2, p.119-132, jan. 2002.

DEVIDE, Fabiano Pries. Educação Física Escolar no primeiro segmento do ensino fundamental: contribuições para um debate. Motrivivência: **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer,** Florianópolis, ano 13, n. 19, p.157-166, dez. 2002.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai...**Em Aberto,** Brasília, v. 18, n. 73, p .7-9, jul. 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves D. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004, p.99-120.

FÁVERO, Altair Alberto; GABOARDI, Ediovani Antônio (Coord.); CENCI, Angelo Vitório et al. **Apresentação de trabalhos científicos:** normas e orientações práticas. 4. ed. rev. e atual. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

FERREIRA, Marcelo Guina. Teoria da Educação Física: bases epistemológicapropostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, Amarílio, GOELLNER, Silvana V., BRACHT, Valter (Orgs.) **As ciências do esporte no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções:** Europa 1789-1848. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOSTINS , Regina Célia Linhares. **O pesquisador e a lógica histórica:** contribuições do historiador E.P. Thompson para a pesquisa em Educação, 2004. [artigo científico]. Disponível em: http://www.anped.org.br/reuinoes/27/gt02/t0210.pdf. Acesso em 10 ago. 2010.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** 2. ed. São Paulo: Morales, 1992.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. Historia e experiência: contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-348, jul./dez. 2003.

MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. C**oncepção de infância na Educação Física Brasileira:** primeiras aproximações. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

________. **Educação Física na Educação infantil:** uma questão para debate. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12., 2001, Caxambu, Anais... Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001. p.1-6.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada? In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

RUGIU, Antonio S. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo e movimento:** notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação infantil e à Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-65, jan. 2002.

________. **Educação Física na educação infantil:** riscos, conflitos e controvérsias. Motrivivência, Santa Catarina, v. 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: ________; GOUVEA, Maria Cristina. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-39.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 20. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

________. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOARES, Carmen. **Educação Física:** raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: E.P.U., 1988.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa:** a árvore da liberdade. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. vol. I.

________. **A formação da classe operária inglesa:** a maldição de adão. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988. vol. II.

________. **A formação da classe operária inglesa:** a força dos trabalhadores. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. vol. III.

________. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Esboços**: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, n. 12, p. 25-36, 2004.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **As concepções da Educação Física.** s/l, s/d. Mimeo

ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO LUGAR DE PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Crislane Barbosa Azevedo[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de um projeto de formação docente desenvolvido em atividades de estágio supervisionado em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte entre os anos de 2008 e 2011. Com base em experiências desenvolvidas com alunos de graduação, refletimos sobre a viabilidade de práticas de profissionalização tendo em vista a formação do professor-pesquisador. Para tanto, trabalhamos com orientação teórica e prática sobre pesquisa em educação com ênfase na pesquisa do tipo etnográfico, definição do campo de estágio e orientação para a elaboração de projetos de pesquisa individuais tendo em vista o ensino de História e as características das escolas campos de estágio. Demonstramos a viabilidade da formação de professores tendo como base pesquisa em educação destacando a investigação sobre a própria prática docente.

Palavras-Chave: Formação de professores. Ensino de História. Ensino e pesquisa. Professor pesquisador.

SUPERVISED AS PLACE OF RESEARCH AND ITS IMPLICATIONS IN THE FORMATION OF THE PROFESSOR OF HISTORY

ABSTRACT

This paper presents results of a project developed in teacher training activities supervised internship in History at the Federal University of

Recebido em: Julho de 2010. - Aceito em: Janeiro de 2011.

[1] Profa. Dra. da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.crislaneazevedo@yahoo.com.br

Rio Grande do Norte in the years 2008 and 2011. Based on experiments conducted with undergraduate students reflect on the viability of professional practices aimed at training the teacher-researcher. To this end, we work with theoretical and practical guidance on research in education with na emphasis on ethnographic research, defining the field of training for the development of individual research projects aimed at teaching history and characteristics of school fields stage. We demonstrate the feasibility of teacher education based on educational research highlighting research on their own teaching practice.

Key-words: Teacher training. Teaching of History. Teaching and Research. Research teacher.

Introdução

O uso exclusivo do livro didático somado a questionários como exercícios em meio a aulas expositivas tradicionais marcou nossas observações realizadas na última década na rede escolar de ensino. No trabalho de orientação de estágios supervisionados de formação docente em História, o receio sempre foi de que os alunos graduandos viessem a proceder de tal maneira em sala de aula.

Um bom e efetivo processo de ensino é complexo, relações entre saberes e envolvimento de posturas inter-pessoais perpassam ações docentes voltadas, por exemplo, para a orientação de práticas, transmissão de informações, descoberta de novos dados. Implicam, igualmente, na existência de alguém que aprende e por caminhos diferenciados, conforme seus estágios de desenvolvimento cognitivo e interesses, por exemplo.

A relação direta entre ensino e complexidade aparece de forma mais enfática ainda nos processos de ensinar a ensinar, contexto no qual se insere a ação do orientador de estágio supervisionado. Em tal situação, o professor-orientador necessita levar para os alunos em formação no ensino superior, situações concretas de um outro contexto escolar (Educação Básica) com o

intuito de explicar e, ao mesmo tempo, redimensionar tais eventos com os licenciandos, dando-lhes possibilidades de interpretações, na tentativa de aproximá-los da realidade educacional onde atuarão como professores. E assim, orientá-los a questionar essa mesma realidade, refletindo sobre ela e buscando meios para proporcionar melhoria na qualidade de seus serviços. Em outros termos, o professor-orientador precisa proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de posturas investigativas nos futuros docentes.

A amplitude do trabalho do orientador de estágio é evidente ao observarmos, por exemplo, a necessidade do trabalho deste junto aos licenciandos no sentido de trabalhar aspectos diversos da formação, tais como: as políticas públicas nacionais de educação para a sua área de atuação específica[2]; a historiografia sobre o ensino da disciplina; a promoção do contato, planejamento e elaboração de recursos didáticos; o exercício do planejamento didático (unidade de ensino e aulas) e, sobretudo, perpassando todas essas atividades, o exercício efetivo da pesquisa sobre o processo ensino-aprendizagem que o futuro professor coordenará. Este último aspecto, tendo em vista a necessidade de uma formação voltada para a construção de profissionais emancipados e suficientemente capazes de articular, a bom termo, teoria historiográfica e prática pedagógica.

No processo de atualização do projeto de formação docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no final dos anos 1990, iniciamos o Projeto de estruturação dos campos de estágio para a formação de professores da Educação Básica (UFRN, 2006). Contudo, diante de resultados restritos do Projeto e das alterações legais publicadas em 2002, com consequências diretas para as atividades de prática de ensino, demos início a modificações no Projeto no que se referia, especificamente, aos estágios para o curso de História, campo da nossa atuação. Com

---

[2] LDB 9394/96, PCN-História, PCN-Temas Transversais, Lei 10639/2003, Lei 11645/2008, DCN-Educação das Relações Étnico-raciais etc.

base na Resolução n. 02/2002 do Conselho Nacional de Educação foram ampliadas as atividades de prática de ensino, na forma de estágio supervisionado, para 400 horas.

As modificações no Projeto ocorreram no primeiro semestre de 2008. De acordo com a nova proposta e com base nos atuais debates sobre o tema, buscávamos efetivamente a formação do professor-pesquisador em História. O percurso adotado para tanto se baseou na incorporação às atividades de estágio, da elaboração, pelos alunos-estagiários, de projetos de pesquisa sobre o ensino de História a ser executado na sala de aula das escolas (campo de estágio). O intuito era o de que a experiência em investigação fosse incorporada à formação do professor e assim, pudessem os futuros docentes de História, ter o papel de professores-pesquisadores e investigadores da própria prática docente.

Em decorrência, portanto, de reflexões sobre a formação do professor de História e da nova legislação sobre os estágios nas escolas, surgia um novo projeto de formação docente. A questão orientadora das ações foi: como formar o professor-pesquisador? Partimos do pressuposto básico da necessidade e viabilidade da formação do professor-pesquisador de História. Dessa maneira é que neste artigo, apresentamos resultados de um projeto de formação docente desenvolvido em atividades de estágio supervisionado em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte entre os anos de 2008 e 2011. Com base em experiências desenvolvidas com alunos de graduação, refletimos sobre a viabilidade bem como implicações de práticas de profissionalização tendo em vista a formação do professor-pesquisador.

Entre os objetivos do projeto de formação docente em tela, destacamos a necessidade de levar o aluno-estagiário a ler e interpretar o cotidiano de uma comunidade escolar bem como propor e executar um projeto de pesquisa em uma escola de Educação Básica. Para tanto, trabalhamos com orientação teórica e prática sobre pesquisa em educação com ênfase na pesquisa do tipo etnográfico, definição do campo de estágio e orientação para a elaboração de projetos de pesquisa individuais

a serem desenvolvidos no ensino de História e tendo em vista as particularidades da escola. Executados os projetos e analisadas as experiências, orientamos os alunos-estagiários na elaboração de relatórios monográficos de docência e pesquisa, cujos resultados permitam romper com dificuldades no processo ensino-aprendizagem da disciplina e demonstrem um percurso formativo marcado pela busca de uma emancipação profissional.

Os debates atuais sobre o tema apontam como relevante o fato dos estágios supervisionados serem desenvolvidos a partir de experiências que tomam por base práticas de investigação. Ao se referir aos estágios supervisionados, Riani (1996, p.117-118) afirma que estes devem possibilitar,

> [...] uma prática de reflexão sobre os problemas cotidianos da realidade social. Daí a importância de ele ser trabalhado também sob a forma de pesquisa, que se faz necessária para esclarecer os problemas que a realidade apresenta, propiciando uma reflexão que possa romper com a rotina e possibilite alternativas de mudanças e transformações.

A relevância da formação do professor que toma por base ações de pesquisa sobre a própria prática é corrente nas discussões educacionais contemporâneas. André (1997) revela a ampliação dessas discussões tanto no âmbito nacional quanto internacional. Segundo a autora, as atividades de pesquisa podem proporcionar ao docente, meios para a sua reflexão profissional e para a definição de mecanismos auxiliadores do seu trabalho, proporcionando possibilidades de crescimento também a todos aqueles com quem trabalha. André (2006, p. 123) afirma ainda que:

Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar decisões próprias.

Ensino e pesquisa em sala de aula de História

No início da aplicação desta proposta de formação docente, houve graduandos que a rejeitaram. Intitulando-se como futuros professores de História, sem a percepção ainda de que seriam eles também profissionais da educação, muitos não viam sentido no desenvolvimento de um trabalho que envolvia princípios de pesquisa educacional. Além dos resquícios de uma educação escolar básica com marcas reprodutivistas, contribuíam para o distanciamento ou rejeição de parte dos alunos à proposta de formação do professor-pesquisador, a descrença de alguns alunos para com a própria formação. A opinião de Souza (2010) é reveladora desta postura. Em um exercício de auto-avaliação após a aplicação do projeto de investigação sobre a própria prática docente na escola, o graduando afirmou:

> No início das disciplinas de Estágio eu era veementemente contra essa abordagem que tem o objetivo de formar professores-pesquisadores em História. Eu levava em consideração que o curso de licenciatura em História não consegue formar um profissional capaz de dar aulas expositivas, tão pouco conseguiria formar um profissional capaz de utilizar novas técnicas educacionais, novos recursos pedagógicos e ainda por cima desenvolver uma pesquisa voltada para o ensino de História.
>
> Apesar de ter manifestado um olhar negativo sobre a formação do professor-pesquisador, devo dizer que se trata de uma [visão] anterior ao período do Estágio III, nesse momento não tenho uma concepção formada sobre essa formação estou na verdade procurando livrar-me de certos pressupostos para poder ser surpreendido com os resultados sejam eles negativos ou positivos. Vou confessar que estou esperançoso com a possibilidade de terminar o curso como professor-pesquisador, apto a dar as melhores respostas possíveis aos desafios encontrados durante o exercício da profissão. (Souza, 2010).

Diante de tal estado de coisas, buscamos trabalhar no sentido de deixar claro que o estágio supervisionado de formação

de professores deve ir além da execução de um conjunto de aulas em um contexto escolar. A profissão docente é desafiante e da mesma forma o é a demanda da sociedade brasileira por educação. Diante disso, é preciso considerarmos o estágio como uma fonte de informação, mas também de possibilidades de reflexão e ação e de aprofundamento no estudo das diversas questões relacionadas à educação. Para tanto, o licenciando não partirá da Universidade para a escola campo de estágio com um projeto já elaborado. Ele precisará inserir-se no cotidiano escolar com um planejamento de intervenção construído a partir das características e necessidades da respectiva escola com a adoção de uma postura investigativa, articuladora das funções do ensino e da pesquisa. Como bem afirma Marilda Behrens:

> [...]. Compreender o dia-a-dia e traduzi-lo é função da pesquisa; socializar os resultados das pesquisas é função do ensino. No entanto, para operar a realidade como ela se produz e se reproduz é preciso estar inserido nela. E o estágio é a oportunidade desta primeira inserção. (apud RIANI, 1996, p.91-92).

Ao investigar aspectos relacionados à prática do seu ofício, o professor torna-se agente consciente da sua própria profissão e assume a postura de um profissional intelectual. Até meados dos anos de 1960, pronunciamentos sobre a docência apareciam em pesquisas realizadas por outros profissionais, a exemplo de psicólogos. Hoje, a defesa do exercício da pesquisa durante a formação de professores é corrente nas discussões acerca da qualificação docente. Os benefícios de tal prática sobre situações concretas do cotidiano escolar são inúmeros para o processo de profissionalização. Dessa maneira é que concordamos com André (2006) quando, em relação a práticas investigativas na docência, afirma que em termos de vantagens,

> [...]. Uma, bastante evidente, é a possibilidade de que o professor-aluno venha a reproduzir em suas aulas o mesmo tipo de prática vivenciada em seu curso

> de formação. Outras vantagens [...] sensibilidade na observação, visão mais analítica da realidade, distinção entre as evidências e os próprios pontos de vista, atenção a propósitos não explicitados nas práticas e nos discursos, consciência do arbitrário e da possibilidade de múltiplas interpretações, [...]. (ANDRÉ, 2006, p. 129).

A formação do professor-pesquisador é recente no Brasil. Em relação à História podemos registrar discussões sobre o assunto de forma sistematizada a partir dos anos de 1990. Após um período de crise por que passaram as Ciências Humanas no Brasil, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, a História perdeu lugar nas instituições de ensino (AZEVEDO, 2010). A partir de meados da década de 1980, a luta pelo retorno da disciplina História aos currículos, caminhou ao lado de discussões nacionais que propuseram mudanças no que e como ensinar o conhecimento histórico escolar. Nesse cenário passou a ganhar corpo discussões também sobre a formação de professores. A formação do professor-pesquisador que se fortalecia por meio de tais discussões pode ser, portanto, considerada, ainda hoje, recente.

De acordo com a literatura educacional da década de 1980, sob a influência do pensamento gramsciano, defendia-se a ideia de o professor assumir o papel de um intelectual orgânico, consciente de seu papel histórico e comprometido com a classe trabalhadora. Nos anos de 1990 ganhavam espaço os estudos voltados para o saber docente. Hoje, a formação docente volta-se para a formação do professor reflexivo, que pensa-na-ação. Nesse sentido, a docência alia-se à pesquisa.

Portanto, apesar de recente, esse tipo de formação encontra-se difundida nas discussões educacionais contemporâneas. Há uma espécie de aceitação e consciência geral da necessidade de formarmos o professor que adota como base da sua prática a pesquisa. Porém, a forma de pormos em prática tal intento, muitas vezes não aparece.

Ressaltamos, portanto, que é preciso discutir os caminhos

e os meios para a promoção dessa formação de um professor que efetivamente pesquisa, de um professor que é autônomo, reflexivo e crítico frente aos diversos aspectos e saberes da sua área de formação, assim como sobre o conhecimento dos seus alunos e do contexto mais amplo em que atua - escolas e comunidades. A partir desse entendimento foi que partimos em 2008 para um trabalho que busca aliar ensino e pesquisa em atividades de estágio supervisionado de formação de professores de História na UFRN. O curso de História reformulou seu currículo, implementando as 400 horas de estágio supervisionado repartindo-as em quatro semestres.

Podemos dizer que, em um primeiro momento, no Estágio Supervisionado I, entre outros aspectos, o aluno-estagiário é levado ao campo de estágio no qual tem a oportunidade de experimentar o lugar de observador participante, atento às dimensões institucional, pedagógica e sócio-econômica e cultural da instituição de ensino. Orientamos, ao final, a elaboração de um relato de observação de tipo etnográfico.

Para além da descrição detalhada do visível, o que caracterizaria a sua produção como um simples relato técnico, o aluno é orientado a proceder a: análise documental e coleta de informações por meio de depoimentos, entrevistas e conversas informais. O aluno-estagiário busca demonstrar o que está para além do explícito, em uma tentativa de captar os significados que os próprios sujeitos daquele cotidiano escolar observado atribuem às suas ações, interpretando e compreendendo assim a realidade educacional onde atuarão no Estágio Supervisionado II.

Em meio ao processo de observação, realizada a partir de uma postura minimamente teórica (de tipo etnográfico), o aluno é orientado no campo de estágio e, principalmente, nas reuniões de orientação ocorridas no campus-UFRN, a identificar uma problemática a ser investigada e a elaborar seu projeto de pesquisa.

No segundo momento, Estágio Supervisionado II, buscamos melhor aproximar os futuros professores do contexto escolar tendo em vista o aprimoramento de concepções a adotar acerca da

docência e a ampliação de segurança e competência nas ações a serem desenvolvidas nos estágios seguintes da formação.

Para tanto, orientamos os alunos-estagiários a participar, efetivamente, da vida da escola e da comunidade onde ela está inserida acompanhando tanto reuniões pedagógicas e dos conselhos escolares, quanto elaborando e desenvolvendo projetos de integração escola/comunidade - organização de grupos de estudos com pais, alunos e professores; oferta de mini-cursos; organização de eventos culturais, oficinas temáticas, palestras, entre outras possibilidades de ações de intervenção.

Ações como estas proporcionam meios para que os futuros professores-pesquisadores amadureçam os projetos de pesquisa a serem executados no semestre seguinte com o intuito de melhorá-lo para a experimentação efetiva e futura com uma turma de alunos do Ensino Fundamental.

No terceiro semestre de atividades, correspondente ao Estágio Supervisionado III, além do desenvolvimento da prática docente exercida no Ensino Fundamental, o licenciando é levado à aplicação do projeto de investigação em sala de aula, para o qual conta com orientação tanto no campo de estágio quanto no campus-UFRN em reuniões individuais e coletivas previamente agendadas. Nesta fase, registra as atividades e observações feitas em diário de campo. Nesse momento, os alunos são orientados a realizar a primeira sistematização dos dados e a elaborar um ensaio no qual são apresentados os primeiros resultados da investigação.

No Estágio Supervisionado IV, correspondente ao exercício docente no Ensino Médio, o aluno, além desta prática, é orientado a realizar a sistematização final dos dados da sua pesquisa, interpretando-os à luz de leituras de autores da área, a fim de elaborar o seu próprio texto, refletindo ao mesmo tempo sobre as possibilidades de novas práticas para a docência em História.

Ao final das atividades de estágio, os relatos acerca da prática docente e a análise da investigação convertem-se em um relatório monográfico e os alunos são orientados para a exposição oral dos resultados das experiências. Com o intuito de romper

com uma rotina docente descontextualizada, esperamos, assim, que o aluno-estagiário transforme sua prática em uma dinâmica de trabalho na qual a construção do conhecimento via pesquisa torne-se uma possibilidade concreta incorporada ao futuro exercício profissional.

A formação do professor de História orientada por práticas de pesquisa sobre o cotidiano escolar objetiva a melhoria do ensino de História na Educação Básica, em decorrência da existência, na escola, de um docente conhecedor de princípios de pesquisa educacional e das nuances de uma instituição de ensino. Em outras palavras, este deverá ser capacitado a: observar uma realidade escolar em seus aspectos administrativos e pedagógicos; redigir um relato de tipo etnográfico com os resultados da sua observação; problematizar essa realidade escolar observada e descrita levantando sobre ela uma questão de pesquisa; apropriar-se de uma bibliografia sobre a referida problemática a ser investigada; definir objetivos e uma metodologia para o trabalho de investigação, tendo em vista a obtenção de respostas à questão de pesquisa; aplicar o projeto de pesquisa durante uma unidade de ensino, correspondente em geral a um bimestre de aulas; coletar, sistematizar e analisar informações; redigir relato sobre os resultados da aplicação do seu projeto de investigação; e, propor novas estratégias metodológicas para um efetivo e contextualizado ensino de História.

Durante a execução da pesquisa no Estágio Supervisionado III, orientamos os alunos para o trabalho com a descrição como princípio investigativo. Ou seja, salientando que uma descrição em pesquisa não pode ser confundida com uma simples enumeração de características e ressaltando a necessidade de detalhamento do descrito partindo da ideia de que ninguém descreve para si mesmo e pressupondo a descrição como dirigida a alguém que, por sua vez "não conhece" o assunto ou objeto descrito. Tal orientação objetiva o aprimoramento do olhar e das condições para uma melhor definição das práticas docentes a serem implementadas.

A descrição nas pesquisas em educação, voltadas para práticas pedagógicas, é de fundamental importância para o êxito

das investigações e, consequentemente, melhorias do campo. Diferentemente das outras Ciências, as Humanas não receberam por herança um domínio teórico já delineado em ideias ou sentidos. Fundamentam-se no modo de ser do homem, tal como se constitui no pensamento moderno, como fundamento de todas as positividades (vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo e morrendo). Os conceitos sobre os quais as pesquisas em educação voltadas para práticas pedagógicas se fundamentam são produzidos pelas descrições.

A atenção à descrição é uma referência às técnicas metodológicas das pesquisas de tipo etnográfico em uma perspectiva antropológica (GEERTZ, 2008), a qual ganhou espaço no Brasil, em meio às pesquisas educacionais, na década de 1970 e que, fundamentam grande parte das pesquisas desenvolvidas no estágio supervisionado de formação de professores de História da UFRN.

No século XX, as pesquisas em educação assistiram a mudanças teóricas. Os debates apontavam para diferentes paradigmas, indicando encaminhamentos que iam desde o positivismo até possibilidades mais plurais. Gamboa (1989, p.98) define o novo cenário[3] de investigação em educação em três paradigmas: a) empírico-analítico - fundamentado por uma racionalidade técnico-instrumental; b) fenomenológico-hermenêutico - orientado pela lógica interpretativa e reflexiva do pesquisador e, portanto, por uma racionalidade prático-comunicativa; e, c) crítico-dialético - baseado na lógica interna do processo, da dinâmica e das contradições inerentes aos fenômenos, ou seja, em uma razão-transformadora. Ao considerarmos que, de modo geral, o processo investigativo adquire sentido e significado no contexto em que ocorrem os fenômenos, apoiamos as pesquisas orientadas

[3] Engers (1994) apoiada em diferentes teóricos mostra que se pode definir tal cenário também por meio dos paradigmas: positivista, interpretativo e sócio-crítico. Tal classificação, apesar da diferente nomenclatura empregada, mantém o mesmo sentido e significado paradigmático apresentado na classificação de Gamboa (1989).

no estágio supervisionado em História da UFRN nos dois últimos paradigmas, denotando aspectos qualitativos de investigação.

Ao considerarmos o pesquisador parte integrante e essencial do processo investigativo, deixamos claro que seus conhecimentos e habilidades serão, de certa forma, definidores do bom desenvolvimento ou dos limites da pesquisa. Esta, em termos metodológicos, envolverá, certamente: entrevistas, observações, estudo de documentos, busca em arquivos, observação de comportamentos e posturas não-verbais bem como interpretação de normas, por exemplo. Além disso, o resultado do processo de construção e interpretação dos dados deverá ser sempre do conhecimento dos informantes, os quais devem autorizar o desenvolvimento da pesquisa.

Ações como as acima citadas são permeadas pela prática da observação e do registro sistematizado desta, pela formulação de uma questão de pesquisa, pelo estudo da bibliografia pertinente e pelo planejamento para a investigação pensado teórico-metodologicamente. Ao considerarmos tais aspectos e a sua relação com a experiência desenvolvida, atualmente, na UFRN, voltada para a formação do professor-pesquisador de História, merece destaque o trabalho de definição do problema da pesquisa.

Nele reside uma das maiores dificuldades dos graduandos, vencida somente quando estes se conscientizam da necessidade de reflexão sobre a própria realidade a ser investigada como um meio para um melhor delineamento da questão da pesquisa bem como a consciência de que toda pesquisa parte de um problema cuja resolução ou esclarecimento a investigação objetiva proporcionar. Sem dúvida ainda, o estabelecimento de um problema de pesquisa mostra-se mais desafiante quando se trata de elaborar um problema acerca da própria prática.

O trabalho de busca por respostas ao problema de pesquisa estende-se à possibilidade de coleta de dados e sistematização dos achados para análise da questão investigada. O percurso do trabalho é amplo e exige do futuro professor bastante estudo, reflexão, levantamento e análise de dados relativos à dinâmica do

campo no qual exercerá sua prática. Dessa forma, concordamos com Riani quando afirma que:

> O estágio poderá se constituir em uma fonte de informações, de possibilidades de reflexão e ação e de aprofundamento no estudo das diversas questões relacionadas à educação. Mas, para atingir esses objetivos, o aluno precisará inserir-se nesse cotidiano que a parte prática de sua formação lhe oferece não com um projeto pronto e acabado, mas com um construído a partir do cotidiano e através dele com o exercício de iniciação à pesquisa. (RIANI, 1996, p. 120).

Há licenciandos que têm dificuldade em analisar seriamente o espaço da sala de aula e da escola no seu todo e vêem somente defeitos. O resultado disso, por vezes, tem sido a construção de críticas superficiais que, em geral, pouco colaboram com as atividades do professor na instituição de ensino. O estágio sob a forma de pesquisa objetiva, entre outros aspectos, contribuir para que tais graduandos analisem melhor e compreendam de forma contextualizada os problemas verificados nas escolas. Muitos dos quais estão para além das possibilidades de determinados docentes de História.

Por meio dos estágios, podemos orientar os alunos, despertando-os para a pesquisa, estimulando a criatividade e o senso crítico dos estagiários, incentivando-os ao desenvolvimento de ações dinâmicas e proveitosas. No entanto, para tornar os estágios uma atividade coerente e compatível com a realidade, é preciso, antes de mais nada, trabalharmos com grupos pequenos. Tal aspecto inexiste na UFRN. De acordo com as normas que regulamentam o estágio supervisionado na instituição: “É limitada a quantidade de 25 (vinte e cinco) estagiários por orientador de estágio” (UFRN, Portaria n. 09, Art. 15, 2008).

Contudo, o que temos vivido a cada semestre nos últimos dois anos, é o trabalho de orientação e acompanhamento de número quatro vezes maior, tornando sobre-humano o trabalho do orientador de estágio. A defesa da ampliação do quantitativo docente

para o trabalho com os estágios em História é uma frequente em nossa prática na Universidade. Contudo, tal busca tem esbarrado, por vezes, em concepções limitadoras de alguns profissionais na instituição, decorrentes da falta de conhecimentos destes acerca das especificidades dos atuais estágios supervisionados de formação de professores.

Do ponto de vista institucional, além do elevado número de alunos, a ausência de uma Escola de Aplicação na Universidade agrava as dificuldades de orientação para todos os licenciandos, levados a estagiar em diferentes escolas da rede pública de ensino. Em relação aos graduandos, especificamente, convivemos, a cada semestre, com as dificuldades destes na delimitação do problema a ser investigado assim como a articulação deste com objetivos e referencial teórico-conceitual de pesquisa. O obstáculo torna-se maior em decorrência da dificuldade que parte dos alunos tem em perceber que um profissional da História pode investigar sobre o ensino que pratica e a respeito da aprendizagem dos seus alunos, por exemplo. Muitos projetos, inicialmente, buscam investigar sobre conteúdos da História e não acerca de como se ensina e como se aprende os conhecimentos históricos. O resultado disso é a confusão entre projeto de pesquisa e projeto pedagógico.

As exigências e orientações para que os licenciandos elaborem textos próprios ao final da investigação, por sua vez, têm esbarrado nas dificuldades de escrita apresentadas por alguns alunos. A melhoria dessa produção é também objetivo das atividades de estágio supervisionado que tomam por base a prática de pesquisa. A capacidade de manifestação reflexiva do docente tanto oral como por meio da escrita acerca das suas práticas, dos seus alunos e do contexto destes, do seu planejamento entre outros aspectos, é necessária para uma atuação profissional competente.

Durante todo o período da formação, principalmente, nas orientações individuais e nas de pequenos grupos nos plantões de orientação de estágio, as orientações seguem também permeadas de diálogos de incentivo tendo em vista a necessidade de os graduandos não esmorecerem diante dos possíveis “choques” de

realidade. Orientados a planejar cuidadosamente suas atividades, deparam-se por vezes com a necessidade de improvisar diante de eventos os mais diversos.

As perspectivas positivas dos alunos-estagiários, por vezes, esbarram em um cenário formado por alunos desiludidos com a educação escolar e o que é pior, os licenciandos encontram-se, não raro, diante de professores desmotivados, corrompidos por vícios de certa tradição escolar infrutífera porque descrente quanto aos resultados do próprio trabalho. Tais docentes, em última instância, chegam a sugerir aos graduandos que estes mudem de profissão. Diante de situações como essas, buscamos que o licenciando conscientize-se de que seus princípios teórico-metodológicos, enquanto profissional da docência, precisam ser definidos e, constantemente, aprimorados em meio às dificuldades da profissão para que não tenham suas posturas profissionais facilmente fragilizadas em meio a opiniões negativas acerca da docência.

Na busca para que o futuro docente de História construa uma visão crítica e interpretativa sobre a realidade educacional é que propomos que ele experimente a sua prática como um processo contínuo de investigação. A consciência da relevância da pesquisa na formação do professor é um dos objetivos perseguidos por este projeto de formação docente em História desenvolvido na UFRN. Essa importância revela-se no sentido de promover uma maior consciência e autonomia profissional bem como de dirimir mitos e representações despropositadas acerca da escola e de seus agentes. Dessa maneira, a busca é que os futuros professores de História percebam, ainda durante o curso de formação inicial, de fato, como se estrutura um cotidiano escolar de Educação Básica. Acreditamos que uma postura investigativa é condição para aguçar a consciência sobre a prática docente e, assim, dar condições ao professor de pôr em prática escolhas conscientes, competentes e responsáveis. Reveladora é a visão da aluna-estagiária Siqueira (2011, p. 38) quando afirma que:

> Erros existem em todas as profissões, mas na profissão de educador os erros são muito perigosos. Não se tem a idéia de que a pesquisa na docência possa acabar com as inseguranças dos futuros docentes, construindo "professores sem erros". Isso não existe. A pesquisa na docência auxilia o futuro professor a tentar ser diferente, tentar ser empolgante, "tentar" os alunos, levá-los à tentação de aprender História a partir de sua realidade, relacionando conceitos com o seu cotidiano, fazendo do seu ensino algo mais significativo, que contribua para o aprendizado desses alunos. Se o professor apenas ensina, ministra aulas, não está fazendo nada para modificar a realidade dos alunos. A pesquisa na docência tem esse papel, de possibilitar o professor contextualizar sua prática docente, sempre revendo-a, analisando-a, testando-a, contribuindo para a melhoria do aprendizado dos alunos e da própria prática docente do professor, o que ainda é mais importante na fase de formação desse professor, o caso da estagiária que foi narrado ao longo deste ensaio.

Evidentemente, apesar do exposto pela discente do curso de História, muitos alunos sentem-se inseguros diante da proposta de trabalho com base em pesquisa. A busca velada por respostas prontas acerca dos problemas ocorridos nas escolas, ainda que em pequeno número, aparece entre os alunos. Trabalhamos com o intuito de mostrar que não existem caminhos preestabelecidos e receitas prontas que possam conduzi-los objetivamente no trabalho de sala de aula bem como na pesquisa em educação. Buscamos mostrar que, em algumas ocasiões, as decisões precisam ser tomadas ao longo do processo, tendo em vista a necessidade de responder aos impasses que vão surgindo. A inexistência de um receituário, contudo, não invalida a existência de caminhos possíveis. No que se refere, especificamente, à pesquisa em educação, pré-requisitos são necessários. Seja qual for o problema da pesquisa ou os elementos teórico-conceituais, uma investigação exige o atendimento de três requisitos: a existência de uma pergunta a ser respondida (problema); a definição e a explicação

das etapas do trabalho que permitam ao pesquisador obter as respostas necessárias; e, a demonstração das respostas de forma consistente e confiável.

No que se refere ao problema da pesquisa, é importante deixar claro que este precisa existir mesmo que, inicialmente, não esteja muito bem claro, estruturado, definido. O problema da pesquisa orientará o pesquisador na definição dos objetivos a alcançar bem como na definição dos princípios metodológicos a serem adotados. A coleta e a organização das informações giram em torno do problema. Nenhuma técnica pode ser escolhida a priori, antes da clara formulação do problema, a menos que a própria técnica seja o objeto de estudo.

Em relação aos procedimentos da pesquisa em educação é importante considerar a variedade destes. O uso de apenas um meio para se chegar às respostas necessárias contribui para fragilizar a demonstração da execução da pesquisa bem como das respostas alcançadas. Como investigar o processo de aprendizagem em História de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental se o pesquisador limita-se a analisar o diário de classe da disciplina ou a apenas entrevistar o professor da turma? O princípio do Direito apropriado pela História no decorrer do seu processo de constituição como campo científico - *testis unus, testis nullus* (testemunho único, testemunho nulo) - vale, em grande medida, também, para as pesquisas de cunho etnográfico em educação.

Na produção final da pesquisa é preciso que fiquem claras as ações desenvolvidas pelo pesquisador no processo de coleta de informações, bem como os procedimentos de transformação destas em dados até a chegada às conclusões com a demonstração da adequação das respostas encontradas para o problema da investigação. Sem a explicitação dos caminhos de pesquisa seguidos, além do pesquisador fragilizar-se como profissional, desqualifica o seu texto como um registro de pesquisa.

No que se refere ao texto final da investigação, o pesquisador iniciante precisa estar atento ao equilíbrio a ser mantido entre duas fontes de informação: dados brutos da pesquisa, a exemplo das

falas dos sujeitos investigados transcritos literalmente ou trechos de observações diretas; e, dados de interpretação e análise, informações mais elaboradas resultado do conhecimento empírico e bibliográfico do pesquisador. As relações mantidas entre estas fontes de informação podem levar o pesquisador a trabalhar melhor os dados com os elementos teórico-conceituais, refletindo assim, teoricamente sobre os eventos.

Dúvidas e mesmo críticas quanto à utilidade das teorias em educação são frequentes entre os alunos do estágio supervisionado. Isso leva à necessidade de trabalharmos junto aos licenciandos a importância e os fins relativos aos elementos teóricos e conceituais. Seja indicando lacunas no nosso conhecimento acerca da realidade, levando-nos à elaboração de novos problemas de investigação ou servindo, embora de forma parcial, de referencial explicativo para as respostas que vão sendo encontradas, a teoria funciona como uma espécie de lente interpretativa da realidade. Por meio da teoria somos orientados a questionar, coletar dados, interpretar e analisar a realidade investigada. É preciso deixar claro aos iniciantes de pesquisa que não possuindo poder em si mesma e de forma alguma constituindo-se em uma camisa de força, a teoria funciona como orientadora e não como determinante das ações do pesquisador. Como bem nos lembra Severino (1992, p.31), é preciso trabalharmos com a teoria teorizante e não com a teoria teorizada.

Trabalharmos práticas de pesquisa durante a formação inicial do professor implica deixarmos clara a inexistência de receitas prontas acerca do como ensinar. Essa premissa a ser adotada nos cursos de formação docente torna-se imprescindível como um caminho a levar os licenciandos a assumirem o compromisso com a própria qualificação e conquista da sua autonomia profissional, procurando sempre “ir além” dos livros que leram, das opiniões que ouviram, dos problemas com os quais já se depararam, das possibilidades que lhes foram oferecidas. A materialização desse percurso formativo consubstancia-se em uma postura profissional mais consistente e competente, a postura de um professor-

pesquisador.

O estágio supervisionado como lugar de pesquisa tem se mostrado uma realidade possível e consequentemente tem revelado que propostas de ensino na Educação Básica que tomam por base o exercício da pesquisa são igualmente possíveis e necessárias. Para tanto, duas implicações imediatas precisam ser consideradas. A primeira consiste no rompimento com as concepções científicas de ensino de filiação positivista, para as quais a pesquisa é tarefa neutra e de acesso restrito aos especialistas. A segunda implicação consiste na ruptura com a concepção de escola e ensino como meros reprodutores de saberes, ideias e valores produzidos em outras esferas. A dinâmica escolar produz conhecimentos que lhes são próprios e estes penetram na cultura daqueles que, mesmo apenas indiretamente, envolvem-se com ela. Os professores devem ser os difusores de tais conhecimentos, concebendo uma postura intelectual como inerente à sua profissão. Por meio da atual proposta de formação em estágio supervisionado de formação de professores em História objetivamos instrumentalizar os futuros docentes para tanto.

Acreditamos assim, que o licenciando que experimenta uma prática investigativa ainda durante a sua formação profissional inicial, quando dos seus contatos com as escolas de Educação Básica nas atividades de estágio supervisionado, não conseguirá ser no exercício efetivo da profissão, um simples repassador de informações em sala de aula nem um mero reprodutor de conhecimentos sobre a educação escolar. Além disso, advogamos, conforme Fazenda (1991, p. 55) que,

> [...] o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo necessariamente não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos.

Em toda essa reflexão fica evidente a grande responsabilidade do professor-orientador. O professor de estágio supervisionado não é aquele que se posiciona como o determinador de atividades a serem desenvolvidas em um contexto pensado a priori, nem ensinará a trajetória a ser seguida pelo aluno-estagiário, futuro professor, pelo simples fato de existirem caminhos, possibilidades diversas e não apenas uma regra sobre o que é viável e aceitável no ensino de História. O professor-orientador propõe-se orientador e supervisor de atividades.

Essa prática orientadora e supervisora caracterizada em grande parte pela premissa do trabalho a partir de um projeto de pesquisa composto pelo próprio futuro profissional, toma por objetivo a ruptura com um cotidiano de práticas didático-pedagógicas descontextualizadas, desvinculadas do que esperam os alunos da escola a partir da sua própria realidade social e histórica. Visa, assim, possibilitar ao futuro docente, condições para interpretar, compreender e agir sobre o meio onde atuará, teorizando sobre o mesmo, a fim de dar respostas às inquietações do seu público escolar, por meio da sua área de conhecimento específico.

Apesar dos resultados satisfatórios que uma experiência como esta pode acarretar aos envolvidos, o professor-orientador deve estar ciente dos limites que envolvem tais ações, a começar pela concepção de pesquisa adotada. Limites relativos ao prazo para execução da pesquisa e a carga-horária determinada para as atividades do estágio contrariam princípios de investigação. O suporte material e financeiro é outro aspecto a ser observado. Professores-orientadores e alunos-estagiários devem estar conscientes da inexistência de uma fonte de recursos na Universidade que auxilie as atividades de pesquisa dentro dos estágios, sendo assim os custos da pesquisa tornam-se uma responsabilidade de seus executores. Além disso, há de considerarmos o aspecto relativo ao reconhecimento institucional. Este é dificilmente visível tanto para quem executa quanto para quem orienta esse tipo de pesquisa. Apesar de tais dificuldades juntamente com o problema da (in)

visibilidade institucional, a nosso ver, não diminuem a importância desse projeto de formação docente, tendo em vista a continuidade do processo de investigação na vida profissional dos futuros docentes de História.

O estágio supervisionado não consiste em um momento pontual da formação podendo ser caracterizado como atividade complementar para a conclusão da licenciatura. Como componente total do curso, ele precisa ser pensado na articulação das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Por meio dele o licenciando é inserido no mundo do trabalho docente e na prática social podendo assim refletir sobre a profissão que vai assumir e acerca das demandas sociais. Inserido na realidade da profissão o aluno é orientado a questionar, a dialogar, a interagir, a construir o seu conhecimento. Dessa maneira, adquire meios para a formação da sua consciência política e social.

É importante ressaltar que as investigações orientadas neste projeto formativo não se configuram como pesquisas científicas no sentido estrito do termo. Obviamente, as exigências de pesquisas acadêmicas são incompatíveis com as características dos estágios supervisionados. O que buscamos é a iniciação dos futuros professores no desenvolvimento de práticas de investigação acerca do cotidiano escolar dentro de uma preocupação didática com a formação de profissionais da educação. Buscamos que tais profissionais qualifiquem-se adotando uma postura detentora de um mínimo de ações intelectuais.

Mesmo diante de entraves e da pouca visibilidade institucional das atividades de pesquisa desenvolvidas nos estágios, que pelo seu próprio caráter possuem também uma dimensão extensionista, uma vez que leva para fora da Universidade o que se discute e produz no seu interior, os alunos-estagiários são orientados a publicar seus trabalhos, pondo à validação pública suas experiências de docentes em formação. Apesar deste processo de formação do professor tomando por base a pesquisa em educação ser recente e ainda está em andamento na UFRN, houve alunos

que já apresentaram suas pesquisas em eventos[4] e publicações da área[5]. Nestas exposições, os alunos, a partir dos projetos executados em turmas de Ensino Fundamental, refletiam acerca das suas experiências como alunos-estagiários e demonstravam a articulação entre ensino e pesquisa em prol de melhorias no ensino de História na Educação Básica. Os resultados desses trabalhos têm demonstrado possibilidades de rompimento com dificuldades no processo ensino-aprendizagem da disciplina e a materialização de um percurso de formação docente marcado pela busca de uma emancipação profissional. Tais resultados têm assim demonstrado a viabilidade desse tipo de formação.

Nessa perspectiva de trabalho formativo torna-se, assim, possível aos professores em formação, a divulgação de seus trabalhos iniciais por meio não apenas da exposição das atividades realizadas, mas também do significado que professores e alunos atribuíram às experiências escolares vividas. Além disso, os alunos do último estágio supervisionado (Estágio IV) participam como expositores do evento "Seminário Didática e Ensino de História", criado para esse fim na UFRN. Neste, os licenciandos apresentam os resultados dos seus projetos individuais executados nas escolas

---

[4] Alunos participaram, por exemplo, em 2008 do II Encontro Internacional de História Colonial: A experiência colonial no Novo Mundo (século XVI a XVIII); da II Semana de Estudos Históricos da UFRN, em 2008; da III Semana de Estudos Históricos da UFRN, em 2009; do 5º Seminário Educação e Leitura na UFRN; e em 2009, do XXV Simpósio Nacional de História, realizado na Universidade Federal do Ceará, da XVIII Semana de Humanidades do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da XV Semana de Pesquisa do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN. Em 2010, participaram do 6º Seminário Educação e Leitura na UFRN e da XVI Semana de Pesquisa do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN.

[5] Revista Fazendo História, Natal, ano 2, n. 3, 2009. Neste número da revista foram publicados os seguintes artigos de alunos de Estágio Supervisionado em História da UFRN: Ensinar história: o papel do professor, de Marlos Magno G. de Menezes; A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio, de Ana Cristina O. da Silva e Vanda Sarmento B. Mesquita; A construção do racismo no Brasil e seus efeitos na atualidade, de Eduardo Fernandes S. G. Sena; O aprendizado escolar através da imagem no livro didático de História: uma experiência, de Genilson de Azevedo Farias; e, A importância da leitura no ensino de História, de Paula Lorena C. Albano.

campo de estágio bem como as demais experiências docentes ocorridas ao longo dos quatro estágios[6].

Nesse sentido, a experiência na UFRN vivenciada entre os anos de 2008 e 2011 apresentou bons resultados junto aos licenciandos, são exemplos: alunos mais atentos ao cotidiano escolar (campo de estágio); melhoria na capacidade de problematização da realidade; preocupação na delimitação de um problema de pesquisa; consciência da necessidade de remanejamento de práticas tendo em vista a adequação destas à realidade; clareza sobre a importância do professor manter-se atualizado; consciência de que é necessário inovar sem perder de vista a explicação histórica que requer por sua vez uma sólida base de conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina História; e, ciência da importância da contextualização dos conteúdos, das práticas, das análises e críticas feitas sobre a escola e seus agentes. Para atingirmos tais resultados foi necessário, obviamente, que os graduandos compreendessem a importância da sua formação como um professor-pesquisador e, consequentemente, sentissem-se envolvidos em um processo de criação e orientação proporcionado pelo professor-orientador.

Pesquisa sobre a própria prática e as implicações na formação docente

O projeto de formação docente com a articulação de atividades desenvolvidas em escolas públicas, como se viu, volta-se para a execução de atividades de investigação acerca de como se ensina e como se aprende História. A formação acadêmica aqui defendida busca transcender o tradicional espaço da sala de aula e articular-se com diferentes dimensões da realidade, inserindo alunos de graduação em experiências reais junto a variadas pessoas portadoras de diferentes atribuições dentro de uma comunidade escolar. Construir a identidade do professor com base

[6] Maiores informações sobre o evento e os trabalhos apresentados, ver http://sedeh.ufrn.webnode.com.br.

na contribuição para a promoção da cultura da pesquisa, além do ensino, é o objetivo deste projeto formativo.

Nas atividades de estágio desenvolvidas no Estágio I nas escolas, Calixtro e Anjos, alunas do curso de História, perceberam "que a aula de História era apresentada de forma 'tediosa', rotineira e expositiva, o que não despertava o interesse dos alunos em sala de aula. Aulas improvisadas, sem planejamento sistemático acabavam por deixar os alunos apáticos diante dos conteúdos históricos" (2011, p.1). Sobre esse quadro, ambas afirmam que ele "serviu como ponto de partida para nós investigarmos formas de tornar o ensino de história mais atraente". De forma mais específica, as alunas-estagiárias partiram de questionamentos como: "a utilização de imagens pode realmente auxiliar no ensino de História? Como trabalhar esse recurso didático para produzir conhecimento?" Ao final do processo didático e de investigação realizado sobre a própria prática, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, as graduandas em História afirmaram que:

> O professor precisa rever continuamente sua prática docente e a pesquisa/investigação se mostra o caminho mais apropriado para aprimorar o fazer pedagógico. É por meio da reflexão da dinâmica cotidiana que encontramos soluções para os problemas que atrapalham o ensino de História. (CALIXTRO; ANJOS, 2011, p.1).

No final das atividades junto aos discentes do Ensino Fundamental e ao avaliar a aprendizagem destes, as alunas-estagiárias, Calixtro e Anjos (2011, p. 5) afirmaram:

> Concluímos o nosso projeto com a certeza que dá para ensinar e aprender História utilizando a imagem, ou melhor, a História fica mais interessante quando é apresentada junto com a imagem. Ver a resposta positiva dos alunos foi a nossa maior recompensa. É verdade que nem tudo ocorreu como esperávamos

> como foi na realização da atividade, na qual os alunos encontraram bastante dificuldade em responder, mas isso se deu em razão da deficiência que os alunos têm de produzir ou interpretar textos. Os alunos conseguiram aprender os conteúdos, como podíamos avaliar pela participação oral deles durante as aulas, e o uso das imagens contribuiu para que isso acontecesse.

Percebemos em termos de resultado de formação docente que as futuras professoras de História perceberam o significado e a importância da adoção de posturas investigativas durante a prática docente em sala de aula. Ficou mais claro para as alunas-estagiárias, por exemplo, os porquês da não aprendizagem de parte dos alunos. Aspectos como esse, se tornam mais claros ao docente somente quando este adota uma postura questionadora acerca do ensino e das aprendizagens que ocorrem em sua sala de aula. Segundo Calixtro e Anjos (2011, p.6):

> Um professor responsável não se acomoda diante dos problemas que encontra na vida profissional, ele os utiliza para criar oportunidades de crescimento, e para buscar, na pesquisa, soluções para transformar a realidade. Quando enfrenta tais situações, o professor vai gestando-se como profissional responsável e comprometido com a sociedade na qual está inserido. Deste modo, ele consegue promover mudanças positivas e valorosas para o ensino e a aprendizagem da História. São posturas como estas que queremos ter na nossa vida profissional, uma vez que comprovamos ser possível melhorar o ensino, quando nos esforçamos para que isso aconteça.

Assim como Calixtro e Anjos (2011), que perceberam implicações da prática de pesquisa na formação docente, Figueiredo (2011), em turma de 8º ano do Ensino Fundamental, percebeu a importância do estágio ser desenvolvido sob a forma de investigação, ficando evidente a possibilidade de reflexão por parte do professor. No sentido em que o graduando se pronuncia,

até mesmo a atividade final do estágio deixa de ser considerada um simples relatório para se tornar um exercício de prática reflexiva. Segundo Figueiredo (2011, p. 3):

> Partindo dessa premissa o destaque para a formação do profissional da educação diretamente ligado ao trabalho da pesquisa, torna-o capaz de fazer sua auto-avaliação sendo capaz de rever sua prática para melhor desempenhar o trabalho de educador, é nesse sentido que a atividade reflexiva que será desenvolvida pretende se inserir, já que não se trata apenas de um relatório sobre a prática, mas sim da reflexão sobre a metodologia utilizada e seus objetivos alcançados sendo desenvolvido julgamento de sua eficácia para que seja reavaliada observando pontos positivos e negativos.

Ao trabalhar com atividades voltadas para a interpretação de textos didáticos de História, o licenciando norteia a sua prática docente com base em referenciais de Vigotsky. A prática docente torna-se assim fundamentada teoricamente. O cuidado em investigar a aprendizagem dos discentes pôs o aluno-estagiário de forma constante em um processo de coleta de dados bem como no exercício de efetivação de uma avaliação continuada. Assim, foi possível a ele avaliar de forma consistente o resultado das suas ações. Segundo Figueiredo (2011, p. 17):

> Os resultados em meu ponto de vista foram positivos tendo em vista que parte dos alunos ainda não sabiam ler corretamente e estavam ainda desenvolvendo esta característica do ensino, pois percebi que com esse trabalho os alunos passaram a entender que não basta apenas saber ler, mas é preciso entender o que se está lendo, compreendendo a importância de sempre definir as palavras que desconhecem, aproximando-as àquelas que já se tem conhecimento. / Em atividades posteriores uma alternativa para sair do livro didático sem abandonar o exercício da leitura e, posteriormente, a interpretação e a utilização de documentos

> históricos, que trará na realidade o aluno para próximo do papel do historiador e podendo experimentar a interpretação de um documento e relacioná-lo com o tema trata do mesmo assunto no livro didático, onde o resultado esperado será um maior desenvolvimento do pensamento crítico, levando em consideração a maturação biológica dos alunos, que estudam história em qualquer nível educacional.

Mendonça (2011, p. 23) ao investigar as potencialidades e as implicações da relação entre a educação patrimonial e o ensino de História, em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, percebeu, por sua vez, que:

> Partimos do pressuposto de que a escola é uma instituição que faz parte do patrimônio cultural e, ao mesmo tempo, é alimentada por diversos patrimônios culturais, podendo assim desenvolver diálogos plurais. A partir da execução do projeto ficou evidenciado que Educação Patrimonial pode ser considerada um instrumento voltado para a educação dos alunos e comunidade em geral referente a temas que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio cultural. Tendo em vista as informações acerca do acervo cultural da comunidade onde está inserida a escola, pode-se contribuir para despertar nos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem o senso de preservação da memória histórica.

As propostas elaboradas pelos alunos do estágio supervisionado de História têm se mostrado diversificadas. Siqueira (2011), por exemplo, preocupou-se em levar para o ensino de História a experiência da história oral. De forma cuidadosa, a autora preocupou-se com o planejamento das aulas bem como com o aguçar do olhar acerca da aprendizagem dos alunos e mostrou-se consciente quanto aos desafios da docência. Dessa maneira, assim como outros colegas de estágio, percebeu a importância de o docente investigar aspectos relativos à sua própria área de atuação

profissional. Nesse sentido, Siqueira (2011, p. 1) afirmou que,

> A docência e a pesquisa devem estar sempre aliadas na formação do educador, nesse caso do educador em História. Nesse estágio supervisionado tentei aplicar, da melhor forma possível, o projeto que desenvolvi durante o primeiro estágio supervisionado. Os caminhos foram tortuosos, o projeto foi adaptado, tentando tornar mais flexível e adaptar minha prática às realidades da escola e dos discentes. Embora os obstáculos fossem gritantes, a experiência foi gratificante, demonstrando caminhos possíveis para dinamizar, aprofundar e significar o processo de ensino-aprendizagem em História.

A preocupação com a metodologia da investigação foi evidenciada em diferentes momentos, a exemplo de quando a autora afirma que:

> Ao longo da aplicação desse projeto de ensino e pesquisa, a estagiária buscou a todo o momento interagir socialmente com os sujeitos objetos de sua pesquisa, mas sempre tentando interpretar os significados que esses sujeitos atribuíam a sua própria realidade, como indicam a bibliografia que serviu como embasamento para a aplicação e análise da pesquisa. Essa interpretação teve como subsídio as análises dos questionários de sondagens aplicados, as observações em campo, as anotações em caderno de campo e exame das auto-avaliações desses sujeitos, sempre ressaltando a preocupação com a coleta de materiais. (SIQUEIRA, 2011, p. 8).

A pesquisa obedece a determinados critérios, que não são exatos, mas são orientadores. A adoção da prática da pesquisa nos estágios supervisionados não visa à formação de pesquisadores stricto sensu. Contudo, a necessidade de conhecimento bibliográfico, o levantamento de uma problemática, o estabelecimento de objetivos e a adoção de uma metodologia são necessários para

que a experiência possa ser bem desenvolvida e seus resultados analisados adequadamente. Siqueira (2011, p. 9) bem percebeu isso quando afirmou que:

> A pesquisa não consiste apenas na observação e análise, exige construção de projeto e aplicação do mesmo, propondo medidas que auxiliem a aprendizagem do aluno, analisando também esse processo de aplicação do projeto. [...]. Dessa maneira, o projeto é construído com base em problemáticas que o licenciando identificou e analisou durante a observação, e depois esse docente em formação aplicará o projeto construído sobre a forma de uma pesquisa (aplicando, avaliando e recolhendo material). A elaboração do projeto de pesquisa aqui discutido ("O uso da história oral no Ensino de História") teve como base tais etapas, foi produzido após observação, sendo sua aplicação também permeada por avaliação constante (tanto da própria prática do pesquisador/ professor em formação, quanto dos alunos sujeitos/ atores da pesquisa) bem como pelo recolhimento de materiais que possibilitassem essa avaliação.

A experiência docente pautada em experimentação investigativa, ou seja, com situações problematizadoras e analisadas com base na confrontação de diferentes fontes de dados, insere-se no que chamamos de renovação do ensino de História (AZEVEDO, 2010). Tal renovação caracteriza-se pelo ir além da mera transmissão de conteúdos escolares tendo como único fim a memorização pelos alunos. Podemos afirmar que a experiência do projeto de formação de professores de História com base na investigação na escola atingiu resultados positivos quando identificamos nos alunos-estagiários, futuros professores, considerações como a exposta por Siqueira (2011, p. 16) quando declarou:

> Ficou evidente, assim, que o ensino de História não deve limitar-se ao mero ensino de conteúdos curriculares. O aluno do Ensino Fundamental deve aprender os conteúdos próprios de sua grade, mas também deve

> entrar em contato com a ciência histórica, aprendendo noções como: documento, tempo histórico, memória e uma série de conceitos. Partindo do pressuposto de que muitas vezes o professor não trabalha noções próprias da ciência histórica e visando distanciar do ensino do tipo "decoreba", narrativo e factual, que faz com que qualquer profissional ministre a disciplina de História, o projeto "O uso da história oral no Ensino de História" pode contribuir para aproximar pesquisa e ensino, trabalhar conceitos próprios da ciência histórica, fomentar a análise crítica dos documentos por parte dos alunos, ampliar a própria noção de documento deles, bem como ainda contribuir para que o aluno sinta-se sujeito da história e possa ser estimulado a aprender tal disciplina.

Nesse sentido é que os resultados desses trabalhos na UFRN têm demonstrado possibilidades de rompimento com dificuldades no processo ensino-aprendizagem da disciplina e a materialização de um percurso de formação docente marcado pela busca de uma emancipação profissional. A produção fruto de tais trabalhos tem sido incorporada à bibliografia básica do curso de estágio em História na UFRN servindo de material para discussão sobre formação de professores, constituindo o que Gauthier (1998, p.33-34) chama de "saber da ação pedagógica", que diferente do saber da "tradição" pedagógica, passa a existir somente depois de exposto à validação pública. Para existir precisa ser testado por meio de pesquisas em sala de aula e aprovado em uma espécie de jurisprudência pública.

As situações que os professores têm a enfrentar e resolver apresentam características diversas e, ao mesmo tempo, únicas, exigindo respostas rápidas e, simultaneamente, conscientes, diversas e também, únicas. O domínio seguro desse universo complexo torna-se possível apenas com o profissional que reflete sobre a (e na) ação. A iniciação à pesquisa sobre o cotidiano escolar durante a formação docente inicial é condição relevante para a promoção desse professor reflexivo. Buscamos que os futuros docentes experimentem o lugar de participantes de um saber que se constroi

e reconstroi a todo o instante e compreendam a complexidade do seu campo de trabalho. Em termos mais específicos, buscamos, por meio dessa perspectiva de orientação da formação docente, que os novos professores sintam-se capacitados a examinar o seu próprio ensino, com vistas a uma mudança nas práticas em prol do êxito dos objetivos de aprendizagem dos seus futuros alunos.

Considerações finais

Trabalhar os estágios supervisionados como lugar de pesquisa objetiva criar condições para que os futuros professores tenham consciência da importância social do docente; criticidade acerca dos próprios saberes, percebendo limitações e as consequências daí decorrentes; e, domínio de mecanismos para tratar seus conhecimentos como objeto de ensino e pesquisa, fazendo da sua própria prática pedagógica um processo de investigação permanente.

Acreditamos assim, que o professor que pesquisa, que investiga a realidade de seus alunos, que reflete sobre a própria prática em sala de aula, que problematiza e contextualiza os conteúdos junto ao seu público discente, que relaciona presente e passado durante os trabalhos escolares, que observa, recolhe e analisa dados acerca de uma realidade problematizada, ou seja, que experimenta e colhe resultados positivos de uma atividade investigativa em educação, não conseguirá retroceder facilmente na sua prática docente cotidiana adotando uma rotina de trabalho distante dos alunos e, portanto, certamente fragmentada e descontextualizada, sem relação com a vida dos estudantes da Educação Básica.

A análise das implicações do estágio de docência tomando por base a investigação sobre o ensino revela a experiência do estágio como algo verdadeiramente relevante e útil para os alunos, revertendo o papel de atividade de segunda classe, que gozou durante décadas no Brasil, para algo indispensável ao processo

de ensino-aprendizagem. Neste projeto de formação docente, os conhecimentos dos alunos-estagiários podem fundamentar-se em dados teóricos adquiridos, de modo a interagir com os interesses e necessidade da comunidade escolar, contribuindo para melhorias no processo educacional.

Examinando a produção escrita e oral dos alunos ao longo dos estágios supervisionados de História da UFRN, constatamos licenciandos capazes de reflexão e análises coerentes acerca de diferentes experiências pedagógicas bem como promotores da própria formação, que continuará após a conclusão do curso. As perspectivas para o pós-formação inicial apontam para professores de História como agentes orientadores das suas próprias práticas e conscientes do seu poder político, docentes que, apesar dos desafios, tenderão a não fraquejar diante dos obstáculos.

A proposta aqui apresentada possui percalços, barreiras, entraves. Contudo, os resultados positivos têm se mostrado possíveis. Os desafios, de fato, são muitos, felizmente os caminhos a seguir também. Pelo exposto, pensamos ter deixado evidente a opção por uma postura prometeica. Decidimos orientar efetivamente um processo formativo voltado para a autonomia dos futuros docentes, levando-os a experimentar condições que permitissem transgredir amarras da realidade escolar brasileira e do ensino de História especificamente. O trabalho é grande e árduo, mas compensador quando, ao final de contínuos processos formativos, deparamo-nos com novos professores detentores de discursos e práticas próprios acerca da escola, da educação, da docência e do ensino de História.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 99-110.

______ . Ensinar a pesquisar: como e para que? In: VEIGA, Ilma P. A. Veiga (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 123-134.
AZEVEDO, Crislane B. A renovação dos conteúdos e métodos da história ensinada. **Revista Percursos,** Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 7-27, jul.dez. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO. **Resolução CNE/CP n. 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002 –** Determina a ampliação da carga horária das atividades de estágios supervisionados nos cursos de formação de professores para 400 horas. Disponível em: www.mec.org.br.

CALIXTRO, Maria das Neves; ANJOS, Renata B. dos. A imagem como elemento enriquecedor do ensino de história. In: **SEMINÁRIO DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA,** I. Anais. Natal, UFRN, 2011. Disponível em: <http://sedeh.webnode.com.br/artigos>. Acesso em 28/07/2011.

ENGERS, Maria Emília A. (Org.). **Paradigma e metodologias de pesquisa em educação:** notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FAZENDA, Ivani C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ Stela C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 53-62.

FIGUEIREDO, Fabiano Nascimento de. Interpretação de texto do livro didático no ensino de história. In: SEMINÁRIO DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA, **I. Anais**. Natal, UFRN, 2011. Disponível em: http://sedeh.webnode.com.br/artigos. Acesso em 28/07/2011.

GAMBOA, Sílvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. p. 91-116.

GAUTHIER, Clermont (Org.). Apresentação – Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijui: Ed. UNIJUI, 1998.
GERRTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MENDONÇA, Francicélia Maria. Alfabetização cultural: o ensino de

história e o patrimônio cultural na educação básica. In: SEMINÁRIO DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA, **I. Anais**. Natal, UFRN, 2011. Disponível em: http://sedeh.webnode.com.br/artigos. Acesso em 28/07/2011.
REVISTA FAZENDO HISTÓRIA: **Em questão** – o ensino de História. Natal, ano 2, volume 3, 2009. http://www.cchla.ufrn.br/fazendohistoria/edicao3.php

RIANI, Dirce Camargo. **Formação do professor:** a contribuição dos estágios supervisionados. São Paulo: Lúmen, 1996.

SEVERINO, Antonio J. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: ______. (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1992. p. 27-34.

SIQUEIRA, Gabriela F. de. O uso da história oral no ensino de história: uma experiência na Escola Estadual Desembargador Régulo Tinoco. In: SEMINÁRIO DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA, **I. Anais**. Natal, UFRN, 2011. Disponível em: <http://sedeh.webnode.com.br/artigos>. Acesso em 28/07/2011.

SOUZA, Thyago R. G. **Relato de auto-avaliação acerca da experiência com o projeto de iniciação à pesquisa sobre a própria prática docente em escola de Educação Básica.** Natal, UFRN, 03 de setembro de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de Estruturação dos campos de estágio para a formação de professores de Educação Básica.** Natal: Departamento de Educação/Coordenação das Licenciaturas, 2006.

______. **Portaria n. 09/2008, de 10 de junho de 2008** – Institui o Regulamento das Atividades Especiais Coletivas Estágios Supervisionados de Formação de Professores nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus central. Natal: Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

O INÍCIO DA PRODUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: as professoras de Língua Inglesa e seus diários narrativos

Renata Cristina da Cunha[1]
Antonia Edna Brito[2]

RESUMO

O início da prática docente se caracteriza como uma etapa rica e de transição na vida dos professores iniciantes na carreira que, marcada por sentimentos como descoberta e sobrevivência, torna-se fundamental para o processo de produção da profissão professor. Nesse sentido, estabelecemos com objetivo geral deste estudo investigar a contribuição da escrita dos diários narrativos para a produção da profissão pelas professoras iniciantes de Língua Inglesa. Devido à natureza do objeto de estudo, escolhemos a pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa como metodologia a ser seguida, dialogando com autores como Clandinin e Connelly (2000, 2004), Bolívar (2002), Souza (2004, 2006a, 2006b), entre outros. A pesquisa foi realizada com a colaboração de seis professoras graduadas em Letras-Inglês, iniciantes na carreira e no efetivo exercício da docência nas escolas públicas e particulares de Ensino Médio da cidade de Parnaíba (PI), durante o segundo semestre de 2008, com a utilização dos diários narrativos e das rodas de conversa. No plano de análise dos dados, optamos pela análise do conteúdo proposta por Bardin (2006). Para melhor compreensão do fenômeno pesquisado, empreendemos uma revisão de literatura sobre as especificidades da formação docente, focalizando as práticas pedagógicas dos professores de inglês, baseados em autores como Leffa (1999, 2001), Abrahão (2004) entre outros. Os dados produzidos foram analisados à luz do referencial teórico estudado, apontando as potencialidades e os limites para a escrita dos diários narrativos. As análises e as interpretações dos

Recebido em: Setembro de 2010. - Aceito em: Janeiro de 2011.

[1] Profa. Ms. da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. renatasandys@hotmail.com
[2] Profa. Dra. da Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina. antonedna@hotmail.com

dados produzidos revelaram que, apesar da escassez de tempo e da falta de hábito da escrita, o registro nos diários narrativos revelou-se uma fonte bastante profícua, uma vez que contempla as dimensões formativa e investigativa da prática profissional docente.

Palavras-chave: Professoras de Língua Inglesa. Início na carreira profissional. Profissão docente. Diários narrativos.

TOP OF THE PRODUCTION OF THE TEACHING PROFESSION: English language teachers and their daily narrative

ABSTRACT

The beginning of a teaching profession is described as a unique and changing stage in the beginner teachers' life that for being sealed by feelings, such as discovering and survival, it becomes primordial to the process of production of a teacher's job. This way, the objective of this study was to investigate the contribution of the journals practice writing to the production of the teaching profession to the beginner English teachers. Due the kind of object of studying, a narrative research was chosen, and with a qualitative approach as the methodology to be followed, talking to the authors such as Clandinin and Connelly (2000, 2004), Bolívar (2002), Souza (2004, 2006a, 2006b), among others. To have this work done, we had the help of six teachers that have already graduated in English, beginners in their career and teaching for Secondary public and private schools in Parnaíba – PI. In order to achieve the determined objectives, this research was undertaken on the final term of 2008, narrative journals and chat groups were used. In the project of data analysis, we decided for the content analysis proposed by Bardin (2006). To have a better understanding of the researched phenomenon, a literature review about the specification of the teaching formation, the teaching job and the English teachers' pedagogical practicing was done, based on the authors like Leffa (1999, 2001), Abrahão (2004) among others. The produced data were analyzed based on the theoretical study and named the potentialities and limits for the journal writings. The analysis and data interpretations produced revealed that nonetheless the lack of time and the lack of the writing

habit, the journal writing practice really is a useful as it accomplishes both training and investigation dimensions of the teaching professional practice.

Key-words: English teachers. Beginning a teaching career. Profession production. Narrative journals.

Considerações Iniciais

Nesta pesquisa, definimos os diários narrativos como o instrumento para o registro escrito da prática pedagógica das professoras iniciantes na profissão. No cenário das pesquisas educacionais, Zabalza (2004, p. 80) afirma que os diários "[...] não são usados apenas como um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas". Assim, a escrita dos diários extrapola a dimensão de mera fonte de coleta de dados, para ser vista como potencializadora da produção de conhecimentos e do ser professor.

Com o intuito de caracterizar a prática pedagógica das professoras de inglês em início da carreira e de conhecer as experiências que contribuem para que elas se tornem professoras de profissão, convidamos as interlocutoras do estudo a escreverem diários narrativos, principalmente devido à sua dupla dimensão - investigativa e formadora - pois entendemos que o diário pode ser "[...] um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas", conforme ressalta Liberali (1999, p. 3).

Nesse contexto, os diários se enquadram no grupo de documentos pessoais utilizados como fontes na pesquisa narrativa, que incluem fotografias, diários, agendas, cartas, entre outros. Vale ressaltar que a escrita de diários é uma prática antiga, que, de acordo com Telles (2004), ganhou reconhecimento mundial com a literatura, para, no século XIX, passar a ser utilizada como instrumento de pesquisa.

Os Diários Narrativos: uma revisão de literatura

No cenário contemporâneo, a narrativa como metodologia de investigação em educação no Brasil inclui a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares e acontecimentos singulares integrados num determinado contexto. Na área educacional, as fontes biográficas e autobiográficas são constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas.

Dessa forma, percebemos que as fontes utilizadas na pesquisa narrativa podem ser separadas em dois grandes grupos: os documentos pessoais, que incluem fotografias, diários, agendas, cartas, entre outros, e as entrevistas narrativas, que podem ser autobiográficas ou biográficas. Os dados obtidos com a utilização dos recursos anteriormente citados podem ser produzidos de forma oral e/ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual se adéqua mais ao perfil do estudo.

Nesse sentido, acreditamos que o registro das narrativas em diários permite ao professor situar-se, no caso de nosso estudo, simultaneamente como autor e como ator de sua história, além de expressar pensamentos, opiniões, sentimentos e experiências que marcaram seu processo formativo. Nas palavras de Souza (2006 b, p. 14): [...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si.

O registro escrito, portanto, proporciona ao professor a oportunidade de (re) organizar suas ideias, de (re) pensar suas ações e atitudes de forma reflexiva, de (re) construir suas experiências e vivências, de maneira sistematizada. Sobre a dimensão reflexiva da narrativa escrita, Souza (2006b, p. 101) nos esclarece que o registro escrito da narrativa, como uma atividade metarreflexiva,

> [...] mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas.

Utilizamos a escrita da narrativa a fim de dar ao professor a oportunidade de escolher que lembranças e experiências registrar, de maneira consciente e refletida, implicando a seleção cuidadosa das palavras e expressões a serem utilizadas. Ademais, o registro escrito também permite que o professor questione e avalie o que escreveu e como escreveu, posicionando-se simultaneamente como escritor e leitor, autor e ator das experiências narradas.

Nas palavras de Alves (1997, p. 222), os diários são uma espécie de "[...] pensamento em voz alta, escrito num papel", que proporcionam aos docentes a oportunidade de registrar suas experiências formativas de forma objetiva e subjetiva, uma vez que tanto a descrição dos fatos ocorridos quanto dos pensamentos e sentimentos do professor devem estar presentes em sua narrativa.

Hess (2006), por sua vez, atribui as seguintes características aos diários: são redigidos dia-a-dia; o autor é o sujeito do diário, porque, em geral, é escrito por uma única pessoa; o diário é escrito para ser lido por outra pessoa, pois ao fazer a leitura do que escreveu, o autor assume o papel de leitor; o diário é uma escrita de fragmentos, considerando que não é possível registrar todas as dimensões do acontecido e a escrita do diário é transversal, pois é diversificado por natureza. O pesquisador adverte que, ao escrever o diário, o autor pode não se aperceber de determinados acontecimentos, imperceptíveis à sua consciência momentânea. Entretanto, afirma que a releitura dos registros escritos pode potencializar a tomada de consciência desses acontecimentos.

Fundamentada em pesquisas acerca do trabalho com diários, Liberali (1999) elenca as principais vantagens desse instrumento para a formação do professor, dentre as quais destacamos:

> 1. Oferece informações sobre como os educadores aprendem e se desenvolvem com a prática, ou seja, reúne elementos do

cotidiano, tais como a escola e a comunidade, sendo veículo para a reflexão sistemática sobre a ação.

2. Torna os educadores metacognitivos, uma vez que refletem sobre suas ações e o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que fazem;

3. É um instrumento para veicular o pensamento do professor que permite auto-explorar a ação profissional, auto-proporcionar feedback e estímulos de melhoria, bem como estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua própria perspectiva;

4. Guarda experiências significativas, ajuda o participante a entrar e manter contato com seu autodesenvolvimento, oferece a oportunidade de expressão dinâmica e pessoal, formando uma base para a interação criativa.

Nessa perspectiva, Souza (2004, p. 397) resume que a utilização dos diários

> [...] possibilita aos atores registrarem os sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição do espaço físico, relato de acontecimentos no geral e no particular e descrição de atividades, tanto do processo de formação quanto da práxis didático-pedagógica.

Entendemos, portanto, que os diários são instrumentos adequados e indicados para a pesquisa desenvolvida, entre outras razões porque são documentos pessoais que permitem aos professores narrarem suas experiências, pensamentos e reflexões, constituindo-se uma valiosa ferramenta de formação profissional para os professores, bem como de investigação.

Diante do exposto, ratificamos a opção para trabalharmos com a pesquisa narrativa como metodologia de investigação pelas seguintes razões: as narrativas revelam conhecimentos implícitos e próprios do professor; são produzidas em cenários significativos, no caso específico a escola; corroboram a tradição humana de

contar histórias, visto que a narrativa começa com a própria história da humanidade; permitem que o professor compartilhe suas experiências e aprendizagens com seus pares e, por fim, propicia condições para que se estabeleçam mudanças tanto no campo pessoal quanto profissional do docente devido à sua dimensão formativa e investigativa.

De fato, acreditamos que a pesquisa narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o narrador seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Esse pode ser um processo emancipatório, através do qual o sujeito aprende a produzir sua própria formação, determinando, assim, a sua trajetória pessoal e profissional.

Especificamente no campo das pesquisas realizadas na área de Língua Inglesa, os diários passaram a ser utilizados no mundo acadêmico inicialmente por professores para a produção de dados referentes ao processo de aprendizagem da língua pelos alunos. Na segunda metade do século XX. Bailey (1990) foi uma das pioneiras na utilização desse instrumento. Posteriormente, a mesma autora desenvolveu estudos com a utilização dos diários para investigar o que os professores aprendem a partir de suas experiências com os alunos.

No Brasil, os diários passaram a ser utilizados como instrumentos para a produção de dados por pesquisadores como Mazillo (2000) e Paiva (2006), que os denominaram diários de aprendizagem. Machado (1998) e Buzzo (2003, 2008) chamaram diários de leitura; Liberali (1999), Magalhães (2004), Soares (2006) e Bandeira (2008) optaram por chamá-los de diários reflexivos, enquanto Brito (2003) e Sette (2006) nomearam como diários da prática docente. No caso específico de nosso estudo, optamos pelos diários escritos a partir da própria prática, denominando-os de diários narrativos.

Em síntese, decidimos utilizar os diários narrativos pelas seguintes razões: o livre acesso que tivemos à linguagem e às

palavras das interlocutoras da pesquisa; o fato de a escrita ter sido contínua, embora com alguns intervalos de tempo; a possibilidade de compartilhar as experiências e as reflexões registradas pelas participantes do estudo; o livre acesso após a devolução e, por fim, a prova escrita, que economizou o tempo da investigação que seria empregado com a transcrição.

O Diário Narrativo e Processo de Produção dos Dados

Para a produção dos diários narrativos, as interlocutoras receberam um caderno no primeiro encontro. Receberam também um convite escrito e formal para o trabalho, pois assim como Mignot (2008, p. 108), entendemos que “[...] escrever sobre a própria vida profissional exige paciência, introspecção, tomada de consciência e, por isso, deve ser visto como uma conquista, um convite, uma sugestão”.

Vale ressaltar que tanto o convite quanto o termo de adesão à pesquisa foram apresentados às participantes no primeiro momento. Após aceitarem o convite e assinarem o termo de adesão, duas participantes mostraram-se bastante entusiasmadas com a possibilidade de reviverem os tempos de adolescente, quando é muito comum que, principalmente as garotas, mantenham registros escritos e até mesmo confidenciais de suas experiências juvenis.

Na primeira página do caderno, colamos um roteiro para orientar a escrita dos diários. Nele incluímos as seguintes informações: objetivo geral da pesquisa, a principal vantagem da utilização dos diários narrativos para a produção de dados, bem como as orientações específicas sobre as informações que deveriam ser registradas. Solicitamos às professoras que registrassem suas narrativas nos diários durante um período letivo, ou seja, cinco meses, com início em agosto e término em janeiro de 2009. Pedimos também que os registros fossem feitos pelo menos duas ou três vezes por semana no período, de preferência em dias alternados, conforme orienta Zabalza (2004).

Acerca do conteúdo, pedimos que registrassem em seus

diários suas reflexões sobre: o processo de tornar-se professor de inglês; as experiências marcantes no exercício da profissão e sua prática pedagógica como professoras de inglês. Encerramos o roteiro apontando como aspectos desnecessários de registro: o conteúdo ministrado, o horário de chegada/saída na/da escola/sala de aula, as notas dos alunos e as atividades desenvolvidas em sala ou em casa.

Após a distribuição dos cadernos e os esclarecimentos sobre os procedimentos para o registro das narrativas, informamos que a escrita dos diários deveria ser iniciada no retorno às aulas, no mês de agosto de 2008 e deveria prosseguir até o final do semestre. Os diários foram recolhidos na segunda semana de janeiro de 2009. Apresentamos, a seguir, a QUADRO 1, na qual caracterizamos as narrativas produzidas nos diários:

QUADRO 1

Principais características dos diários narrativos

CARACTERIZAÇÃO DOS DIÁRIOS NARRATIVOS	
DIÁRIOS DAS PROFESSORAS	**PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS DIÁRIOS NARRATIVOS**
Diário da professora Renata	Relata o processo de escolha do curso, bem como as influências recebidas durante a vida escolar e acadêmica para a prática pedagógica. Descreve as primeiras experiências na carreira com riqueza de detalhes, enfatizando sempre o compromisso com a profissão e a aprendizagem com a prática. As dificuldades e angústias geradas pelo choque com a realidade são registradas. Descreve com satisfação e alegria a utilização de recursos de ensino não-tradicionais nas aulas, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da língua.
Diário da professora Rosiane	Descreve os primeiros contatos com a língua ainda na escola e o processo de escolha do curso, ressaltando as influências recebidas durante a vida escolar e acadêmica. Relata as primeiras experiências como aluna do estágio, além das primeiras alegrias, desafios e decepções como professora titular no período.

Diário da professora Karina	Relata a aprendizagem adquirida com a prática, a partir de questionamentos constantes sobre as ações docentes. Traz reflexões sobre a profissão e a importância de um bom relacionamento entre professor e aluno. Descreve momentos de alegrias, incertezas e dúvidas no período.
Diário da professora Jeane	Embora descreva algumas experiências alegres, o diário descreve e enfatiza sentimentos como medo, insegurança, desânimo e frustrações provocados pelo choque com a realidade.
Diário da professora Thallyta	Descreve com riqueza de detalhes as experiências positivas adquiridas com a prática, ressaltando sempre o amor pela profissão e o compromisso com os alunos e com a escola onde atua. Relata também as dificuldades, dúvidas e inseguranças com as quais se deparou no período. Registra conversas com alunos, contatos com pais e reunião de professores.
Diário da professora Sinara	Descreve os sentimentos provocados com as experiências no período que oscilaram entre a alegria, o encantamento, a dúvida, o desânimo e a insegurança. Relata as implicações da escolha da profissão.

Fonte: Dados dos diários narrativos.

A partir da leitura analítica dos dados da QUADRO 1, constatamos que os diários descrevem o compromisso que as interlocutoras têm com a profissão, o reconhecimento de que a prática pedagógica é fundamental para a produção e consolidação do ser professor, os sentimentos de insegurança e desânimo provocados pelo choque com a realidade, bem como as alegrias proporcionadas pelas conquistas e pelo reconhecimento dos alunos. No conjunto, os textos produzidos pelas interlocutoras contêm aspectos descritivos em relação ao ser professor e também revelam a dimensão reflexiva das narrativas dos professores.

O ato de escrever e a posterior leitura do conteúdo dos diários proporcionaram ao professor, através da reflexão crítica, (re) construir uma visão mais objetiva das experiências vivenciadas a fim de aprender com elas, assumindo o papel de investigadores da própria prática, conforme assinalam as pesquisas da Zabalza (2004). Por isso, a contribuição da escrita dos diários adquire um

status importante nos processos de formação docente, tanto pela perspectiva formativa, quanto pela investigativa.

Com o intuito de conhecer o potencial dos diários nas reflexões das interlocutoras, solicitamos, na segunda roda de conversa, que apontassem as principais potencialidades e obstáculos do uso desse instrumental de pesquisa, de formação e de reflexão, apresentados e analisados a seguir.

Potencialidades do uso dos Diários Narrativos

No início, escrever um diário narrativo pode ser uma tarefa considerada como desconfortável, mas acreditamos que, com o passar do tempo, essa tarefa possa ser vista como uma ferramenta útil para o aperfeiçoamento do trabalho docente, especialmente por permitir ao professor uma reflexão crítica sobre sua prática e, por se caracterizar, uma mola propulsora do desenvolvimento profissional docente.

Na sequência, apresentamos as respostas obtidas sobre as potencialidades da escrita dos diários narrativos:

> Refletir sobre os erros cometidos na aula, no modo de agir, no transmitir conteúdos, na omissão, para ultrapassar obstáculos, a falta de comunicação para compreender e diferenciar o que está certo e o que está errado. (Professora Karina)
> Escrever nesse diário me faz voltar à adolescência, quando eu escrevia nos meus diários pessoais. Agora expresso meus sentimentos profissionais e é fantástico. [...] Penso que tudo o que eu relatei me fez mergulhar mais profundamente no ser profissional da educação. (Professora Thallyta)
> Agradeço a oportunidade de ter feito parte do seu grupo de pesquisa através desse diário narrativo que é de suma importância para a reflexão constante da prática. (Professora Rosiane)
> O diário narrativo veio para que eu vigiasse e corrigisse meus deslizes como veio também somar positivamente meu desempenho em meu exercício educativo, instigando em mim a necessidade de estar sempre em reflexão com a minha sala de aula, ao mesmo tempo em que despertou em mim uma retrospectiva da minha prática pedagógica e reconhecimento de

> algumas falhas. (Professora Renata)
> A participação do diário narrativo brotou em mim uma constante interpretação entre o exercício da prática e a aplicação da teoria, desenvolvendo de agora em diante a minha capacidade crítico-reflexiva agrupada, se possível, pelo menos ao término de cada semana escolar. (Professora Sinara)
> Esta experiência é de grande valia na minha carreira como profissional da educação e poder registrar alguns desses momentos, é uma forma de rever os meus conceitos como educadora. (Professora Jeane)

Para a professora Karina, a escrita dos diários narrativos permite a reflexão sobre os conflitos vividos em sala de aula em relação ao seu modo de agir e de ensinar os conteúdos. Além disso, possibilita a superação de obstáculos como a falta de comunicação, na medida em que permite compreender e diferenciar o que está certo do que está errado.

Os dados revelam a dupla dimensão formativa da escrita dos diários narrativos, uma vez que possibilita a formação continuada docente a partir da avaliação constante da própria prática, em uma perspectiva crítico-reflexiva, como destaca Liberali (1999). Nesse contexto, verificamos que a utilização deste instrumento de formação e investigação didática pode capacitar os professores a se tornarem profissionais prático-reflexivos, como afirma Zeichner (2003), porque entendemos que a reflexão crítica é um componente essencial da relação entre o pensar e o agir do professor.

A professora Thallyta, por sua vez, ressalta que, ao escrever seu diário narrativo, relembrou e reviveu sua adolescência, quando escrevia seus diários pessoais, considerando a possibilidade de expressar seus sentimentos profissionais no diário fantástica. É possível notar que, para a interlocutora, a escrita do diário narrativo proporcionou-lhe o conhecimento de si, na medida em que possibilitou-lhe o repensar de si mesma, através de seus escritos pessoais. Para Machado (1998), o registro escrito não é apenas um simples meio de comunicação, mas uma forma de exercício pessoal, que, associada ao exercício do pensamento, pode produzir

a transformação dos registros escritos em princípios norteadores de ações futuras. Observamos, então, que há aproximação positiva entre o diário narrativo e o diário íntimo, pois em ambos são registrados acontecimentos pessoais significativos, sentimentos, alegrias e frustrações, com o intuito de narrar episódios marcantes em uma conversa de si para o outro.

Em sua narrativa, a professora Rosiane agradece pela participação na pesquisa com a escrita do diário narrativo, acrescentando que a atividade contribuiu para uma reflexão constante acerca de sua prática educativa. O relato da interlocutora expressa a possibilidade da reflexão sobre a prática pedagógica materializada pela adesão ao convite de participar da experiência da escrita dos diários. De acordo com Liberali (1999) e Soares (2006), aceitar o convite para a participação do processo por meio da reflexão pode propiciar ao professor iniciante a oportunidade de produzir e consolidar seu perfil pessoal profissional.

No que concerne à professora Renata, a escrita do diário permitiu-lhe vigiar e corrigir deslizes de sua prática, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento de seu desempenho profissional, a partir de uma reflexão constante sobre sua atuação como profissional da educação.

A exemplo de Karina, Renata revela a dimensão auto-avaliativa da prática docente proporcionada pela escrita dos diários narrativos. Isso porque a reflexão implica um processo de auto-avaliação que permite ao professor principiante analisar suas ações na perspectiva de reconstrução da própria prática. A esse respeito, Freire (1996, p. 43-44) esclarece que "[...] a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". Vista sob tal prisma, a escrita dos diários narrativos pode assumir uma posição basilar nos processos formativos docentes.

A professora Sinara destaca que a escrita do diário oportunizou-lhe estabelecer uma ponte interpretativista entre a teoria e a prática, ampliando assim sua capacidade crítico-reflexiva, materializada, no

mínimo, ao final de cada semana letiva. Transparece, na narrativa da interlocutora, a possibilidade de interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) mediada pela reflexão, potencializada pelo registro escrito dos diários narrativos.

Para a professora Jeane, escrever o diário narrativo foi uma experiência significativa em sua carreira profissional, pois o registro escrito dos momentos vivenciados permitiu-lhe rever seus conceitos como educadora. A fala da interlocutora destaca a possibilidade do entrelaçamento entre a teoria e a prática, materializada pelo registro das experiências significativas vivenciadas em sua atuação profissional. Zabalza (2004, p. 30) esclarece que "[...] na narração que o diário oferece, os professores reconstroem a sua ação, explicitam simultaneamente [umas vezes com maior clareza que outras] o que são suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações".

A partir dos dados produzidos, a experiência de escrever os diários narrativos emerge valiosa para as interlocutoras da pesquisa, sobretudo por proporcionar a oportunidade de refletir sobre a própria prática, conforme apontam as pesquisas de Liberali (1999), Brito (2003) e Bandeira (2008). Os dados sugerem, inclusive, que a escrita dos diários possibilitou às interlocutoras o registro de suas experiências pessoais de aprendizagens produzidas no exercício da prática pedagógica, pois quando a pessoa escreve sobre suas ações, também escreve sobre si mesma.

Analisadas as impressões das interlocutoras da pesquisa, acerca das potencialidades da escrita dos diários narrativos, apresentaremos a seguir os principais obstáculos com os quais se depararam no processo de realizar o registro das narrativas.

Limites para o uso dos Diários Narrativos

No escopo deste trabalho, utilizamos o diário como a escrita sobre as experiências significativas na produção e na consolidação do ser professor iniciante na profissão, com o intuito de proporcionar às participantes da pesquisa a reflexão sobre os acontecimentos

registrados para, assim, compreender e (re) construir sua próxima prática. A esse respeito, Freire (1996, p. 62) contribui afirmando que "[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

No entanto, as professoras ainda passam por dificuldades diversas para a escrita de seus diários. Fundamentada em pesquisas acerca do trabalho com esta ferramenta pedagógica, Liberali (1999) elenca os principais obstáculos para a utilização desse instrumento de produção de dados, dentre as quais destacamos:

> 1. A necessidade de estabelecer um escopo mais restrito para a escrita do diário, a necessidade de muito tempo disponível, a relação de confiança entre o escritor e o leitor, a fim de que os relatos retratem tanto experiências agradáveis quanto desagradáveis;
> 2. Esforço em ter de escrever depois de um dia exaustivo de trabalho;
> 3. Uso de comentários muito superficiais nos diários, exagerado tempo exigido dos formadores para dar feedback sobre os textos dos educadores, expectativa de soluções "corretas" para os problemas apresentados.

Na sequência, apresentaremos os relatos produzidos na segunda roda de conversa em que solicitamos às interlocutoras que apontassem as dificuldades enfrentadas na tessitura do registro escrito das experiências significativas no início da carreira docente. Cabe ressaltar que apenas duas professoras manifestaram seus pensamentos sobre o assunto, uma vez que as outras apenas ratificaram as opiniões proferidas anteriormente. A princípio, esse acontecimento nos inquietou, pois objetivávamos ouvir as vozes das seis partícipes. No entanto, entendemos e respeitamos a posição das professoras.

> Como profissional da Educação, registro neste diário algumas crenças, desafios, superações e dificuldades que permeiam minha

> prática diariamente, apesar dos obstáculos que cruzaram meu caminho, principalmente a falta do hábito do registro e a falta de tempo. (Professora Sinara)
>
> Por outro lado, manter o diário atualizado semanalmente pelo menos é uma tarefa difícil de ser cumprida e exige muita disciplina do professor, principalmente por conta do tempo. (Professora Jeane)

Acerca da temática, a professora Sinara relata que registrou em seu diário crenças, desafios, superações e dificuldades enfrentadas cotidianamente em sua prática pedagógica, apesar dos empecilhos com os quais se deparou, como a falta do hábito da escrita e a falta de tempo. De forma análoga, a professora Jeane esclarece que registrar, semanalmente em seu diário, os momentos marcantes de sua prática demanda muita disciplina do docente, sobretudo, devido ao fator tempo.

Percebemos que a falta de tempo foi apontada como principal obstáculo para a escrita dos diários narrativos, corroborando os resultados obtidos por Liberali (1999), Brito (2003) e Bandeira (2008). Ao serem questionadas sobre o porquê da resposta, as professoras revelaram que o fato de trabalharem em dois ou três estabelecimentos de ensino, juntamente com às diversas obrigações e tarefas decorrentes da profissão como corrigir provas e trabalhos, além de preparar as aulas, são a principal razão para disponibilizarem de menos tempo para os registros escritos.

Sob outro prisma, observamos que a falta do hábito da escrita é lançado como um desafio para a escrita dos diários, coadunando os resultados obtidos por Liberali (1999). De certa forma, isso é compreensível, já que escrever é uma atividade complexa, na medida em que demanda a mobilização de esforços pessoais do sujeito, conforme Kramer (1996). Entretanto, entendemos que a dimensão formadora da escrita não pode ser subestimada nos processos formativos docentes, porque ler e escrever são atividades basilares do ser professor.

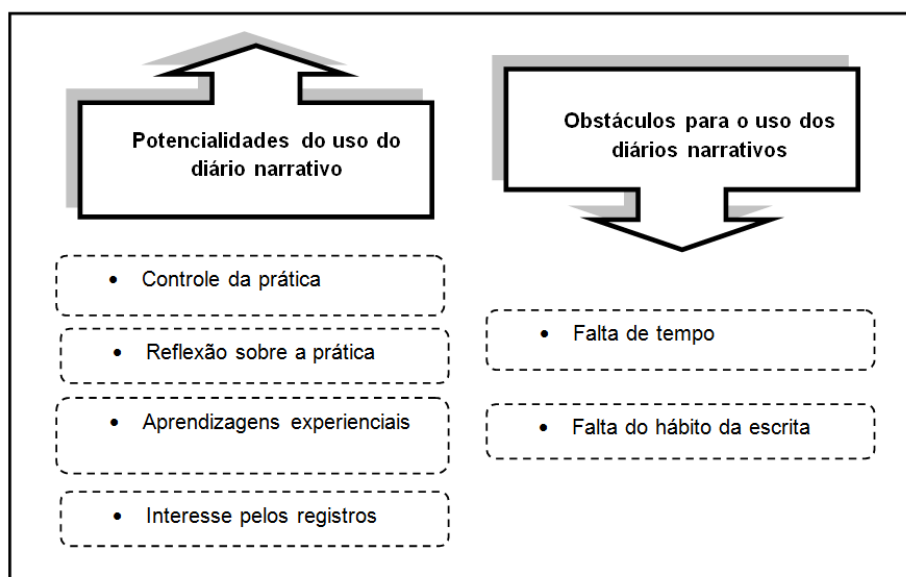
Em relação à escrita do diário narrativo, confirmamos que a opção por este instrumento de pesquisa, assim como todos os outros,

implica aspectos positivos e negativos. No entanto, acreditamos que, no caso de nosso estudo, as vantagens se sobressaíram, sobretudo as dimensões da auto-avaliação e da tomada de consciência de suas ações.

Face ao exposto, para finalizar as análises acerca das potencialidades e obstáculos para a escrita dos diários narrativos, apresentamos a seguir a QUADRO 2, que explicita as opiniões das interlocutoras da pesquisa.

QUADRO 2

Potencialidades e obstáculos do uso dos diários

Potencialidades do uso do diário narrativo	Obstáculos para o uso dos diários narrativos
• Controle da prática	• Falta de tempo
• Reflexão sobre a prática	• Falta do hábito da escrita
• Aprendizagens experienciais	
• Interesse pelos registros	

Fonte: Dados dos diários narrativos.

A análise da QUADRO 2 permite-nos inferir que, apesar de terem destacado a falta de tempo e a falta do hábito da escrita, as participantes da pesquisa entendem que as potencialidades da escrita dos diários se constituem um espaço de manifestação de suas subjetividades, indo além de um simples relato de acontecimentos. Zabalza (2004, p. 95) afirma que “[...] o próprio fato de o diário pressupor uma atividade de escrita arrasta consigo o fato da reflexão ser condição inerente e necessária à redação do diário”. Nesse

contexto, o processo da escrita possibilita que o professor pense sobre suas ações, aprendendo assim com suas próprias experiências, com o intuito de (re) construir sua prática docente.

Considerações Finais

Conforme realçam as narrativas das interlocutoras sobre a contribuição da escrita dos diários narrativos para a produção da profissão pelas professoras de inglês iniciantes na profissão, os dados obtidos mostraram as potencialidades e as limitações para a escrita dos diários narrativos.

De acordo com as interlocutoras, o instrumento favorece um maior conhecimento de si, uma maior aprendizagem profissional e um maior controle sobre a prática, potencializados pela reflexão crítica sobre a própria ação, corroborando as pesquisas de Zabalza (2004) e Sousa (2004, 2006a, 2006b). A falta de tempo e a falta do hábito de escrever foram os obstáculos apontados pelas professoras para manter seus registros atualizados. Apesar do destaque dado aos dois empecilhos, as professoras confirmaram que as dimensões investigativas e formativas do diário narrativo colaboram para a superação dos obstáculos mencionados.

A utilização dos diários narrativos como instrumento para a produção dos dados potencializou o autoconhecimento das partes envolvidas, na medida em que adquiriram o status de ferramenta para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica docente. Ao descreverem as atividades realizadas e relatarem as experiências vivenciadas no ambiente escolar, as professoras puderam (re) avaliar, analisar e (re) organizar suas práticas educativas cotidianas.

Refletindo sobre a pesquisa como um todo, acreditamos que a execução desta investigação tenha contribuído com discussões relevantes tanto no campo teórico, quanto no campo metodológico para a formação de professores de diferentes áreas de conhecimento, muito embora tenhamos nos deparado com algumas dificuldades neste ínterim.

No campo teórico, revisitamos a literatura nacional e

internacional acerca da formação do professor, da profissão professor e das práticas pedagógicas docentes. Confirmamos que essas três dimensões estão entrelaçadas, sendo assim inviável a discussão de apenas um aspecto no que tange às especificidades do professor em início de carreira.

A pesquisa nos mostrou que, apesar dos estudos realizados acerca dos professores iniciantes, a fase de iniciação na carreira ainda carece de estudos científicos mais amplos e mais profundos, sobretudo no que diz respeito aos professores de Língua Inglesa. Neste cenário, esperamos que os dados trazidos pelo levantamento bibliográfico realizado possam contribuir apontando outros referenciais teóricos acerca do tema estudado.

No campo metodológico, a opção pela pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa, mostrou-se produtiva para compreender como as interlocutoras do estudo produzem a profissão. Nas palavras de Josso (2004, p. 73), "[...] uma experiência vivenciada torna-se formadora quando considera as aprendizagens passadas que simbolizam as atitudes, os pensamentos, o saber-fazer, e os sentimentos do presente, sob a ótica de um processo de 'caminhar para si'". Assim, ao produzirem suas narrativas, as professoras tomaram as palavras para registrar seus pensamentos, sentimentos, experiências e vivências, tornando-se assim agentes da própria formação.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ALVES, F. C. O. **Encontro com a realidade docente:** estudo exploratório (auto) biográfico. 1997. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.

BAILEY, K. M. The use of diaries studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education.** Cambridge University Press, 1990.

BANDEIRA, H. M. M. **Prática pedagógica nos anos iniciais de escolarização:** o diário com instrumento de reflexão. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino,** v.9, n.2, p. 145-175, 2006. Disponível na Internet http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/06Barcelos.pdf. Acesso em: 20 maio. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Porto: Edições 70, 2006.

BOLÍVAR, A. (Org.) **Profissão professor:** itinerário profissional e a construção da escola. Bauru (SP): EdUSC, 2002.

BRITO, A. **Saberes da prática docente alfabetizadora:** os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura:** modelos de fazer semelhantes ou diferentes? 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

______. **O diário de leituras: uma experiência didática em Educação de Jovens e Adultos.** 2003. 195 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CLANDININ, D. J.; CONNELY, F. M. **Narrative Inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2004.

______. **Stories of experience and Narrative Inquiry.** New York: Jossey-Bass, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In; SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. T**empos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EdPUCRS, 2006. p. 89- 104.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 14, n. 7, jan/abr., p. 19-41, 1996.

LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

______ . **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/. Acesso em: 26 dez. 2007.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** 1999. 219 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras:** introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAZILLO, T. **O diário como espaço de reconstrução da identidade profissional:** um estudo de caso. 2000. 175 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **Memórias de aprendizagem de professores de Língua Inglesa**. Contexturas, São Paulo, v. 9, p. 63-78, 2006.

SETTE, M. L. **A vida na sala de aula:** ponto de encontro entre a prática exploratória e a psicanálise. 2006. 241 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOARES, M. F. **Compondo identidades:** construindo diários na aula de Língua Inglesa. 2006. 238 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, E. C. de. **A arte de contar e trocar experiências:** reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

______. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EdPUCRS, 2006b. p.135-147.

______. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ______. (Org.). **A aventura (auto) biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EdPUCRS, 2004. p. 385-386.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

ZABALZA, M. A. Diários de aula. São Paulo: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 278-305.

DOCÊNCIA SUPERIOR: visão conceitual de competências pelos professores bacharéis da área de saúde da UFPI Campus Ministro Reis Velloso

Iriane do Nascimento Rosa[1]
Danielle Gomes Monteiro[2]
Francisco Afranio Rodrigues Teles[3]

RESUMO

Esse artigo enfatiza os conceitos de competência pedagógica dos professores não licenciados da universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso. Resultante de uma pesquisa de campo teve como objetivo identificar os conceitos de competências que os docentes bacharéis ponderam como relevante para o exercício profissional. A pesquisa foi realizada nos cursos de saúde desta instituição, mas precisamente com professores da área de saúde dos cursos de Fisioterapia, Biomedicina e Psicologia. A pesquisa surgiu da necessidade de se investigar os saberes relacionados aos conhecimentos pedagógicos destes profissionais que não tiveram sua formação apoiada em princípios pedagógicos. A metodologia que assumimos na pesquisa foi qualitativa. Utilizou-se a pesquisa de campo, na qual defende o contato inicial com o tema a ser analisado, com os sujeitos a serem investigados e com fontes secundárias disponíveis. No primeiro momento realizou-se um levantamento bibliográfico para uma aproximação do objeto a ser investigado, posteriormente aplicamos um questionário com seis professores não licenciados. O questionário se caracterizou por um conjunto de questões pré- elaboradas e sistemáticas.

Recebido em: Setembro de 2010. - Aceito em: Março de 2011.

[1] Graduanda em Psicologia pela UFPI e Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior na FAP/Parnaíba. irianerosa@yahoo.com.br
[2] Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Parnaíba e Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior na FAP/Parnaíba. dany.gomesphb@hotmail.com
[3] Prof. Mestre da Faculdade Piauiense – Parnaíba-PI. pedagogia@fapparnaiba.com.br

Assim, o artigo está divido em duas partes que abordará temas condescendentes ao tema referido. Na primeira parte nos referimos ao contexto histórico no qual se discutirá a estrutura organizativa da docência e do Ensino Superior no Brasil. Em seguida debatemos as competências necessárias aos docentes universitários. Os resultados mostraram que os professores, em geral, apresentam o conceito de competência em relação ao domínio de conhecimento e repasse destes aos discentes ou ainda a relação estabelecida entre professor aluno.

Palavras-Chave: Docência do Ensino Superior. Competências. Qualidade.

TEACHING HIGHER: conceptual view of skills by the graduates of the teacher's health UFPI Campus Minister Reis Velloso

ABSTRACT

This article emphasizes the concepts of pedagogical competence of teachers unlicensed Federal University of Piauí, Campus Minister Reis Velloso. Resulting from a field survey aimed to identify the concepts of competencies that teachers bachelors wonder how relevant to the profession. The survey was conducted in health courses of this institution, but specifically with teachers in the health area of the courses of Physiotherapy, Psychology and Biomedicine. The survey arose from a need to investigate the knowledge related to teaching knowledge of those professionals who had supported his training in pedagogical principles. The methodology we have made in the research was qualitative. We used field research, which maintains the initial contact with the subject being examined, with the subjects to be investigated and secondary sources. At first there was a bibliography for an approximation of the object being investigated, then applied a questionnaire with six unlicensed teachers. The questionnaire was characterized by a set of pre-prepared questions and systematic. Thus, the article is divided into two parts that address topics condescending to the topic above. In the first part referring to the historical context in which it will discuss the organizational structure of teaching and Higher Education in Brazil. Then we discussed the necessary

skills to academics. The results showed that teachers in general have the concept of competence in relation to the domain and transfer these to the students or the teacher-student relationship established.

Key-words: Teaching in Higher Education. Skills. Quality.

Introdução

A docência é um campo amplo de atuação social e, conseqüentemente, trás consigo algumas inquietações a respeito do profissional que atua na educação. O professor é fonte de inspiração para alunos que pretendem um dia alcançar uma determinada profissão e são eles que pregam valores morais e éticos. O profissional que atua na docência deve atuar a partir de exigências mínimas para sua atuação. Neste contexto, a docência universitária esteve durante muito tempo ligado à noção de domínio de conhecimento restrito a especificidade de cada profissão, ou seja, se o professor tinha domínio de conteúdo era apto a ministrar disciplina na área de domínio.

Mudanças significativas ocorreram e graças aos avanços tecnológicos e científicos mudam-se os paradigmas, as formas de pensar e de agir. Em se tratando de educação essas questões não são diferentes; o ensino, hoje é entendido sobre outro aspecto daquele anteriormente tradicional e quanto a isto, espera outra postura dos profissionais da educação. No entanto, em geral, se discute sobre as posturas e as competências necessárias aos profissionais de educação que atuam no ensino fundamental e médio, mas pouco se fala das competências pedagógicas que são necessárias ao docente universitário.

Com base nessa prerrogativa fizeram-se investigações que trouxesse respaldo científico sobre os conhecimentos dos professores que atuam em cursos superiores; sobre as competências pedagógicas necessárias para uma aprendizagem de qualidade no Ensino Superior. A investigação buscou identificar os conceitos de competências pedagógicas que os docentes bacharéis que atuam

nas universidades entendem como relevante para o exercício profissional.

A pesquisa foi realizada em uma instituição Federal de Ensino nos cursos de Biomedicina, Fisioterapia e Psicologia desta instituição na cidade de Parnaíba – PI, abordando seis (06) professores bacharéis que não tiveram formação pedagógica para a atuação docente.

A pesquisa surgiu da necessidade de se investigar os saberes relacionados aos conhecimentos pedagógicos destes profissionais que não tiveram sua formação apoiada em princípios educacionais. Buscou-se com esta problemática identificar se estes docentes dispõem de conhecimentos específicos inerentes aos saberes docentes, ao ato de ensinar, isto é, de saber pedagógico adequado para o exercício da profissão professor.

Acredita-se que a temática é relevante, pois se sabe que a função do professor não é somente repassar conteúdos aos alunos o que reduziria a aprendizagem a uma visão simplista e mecanicista e descontextualizada das vivências dos discentes. Portanto, esta investigação foi indispensável para identificar como os profissionais da educação concebem o ato de ensinar.

Utilizou-se a pesquisa de campo, que defende o contato inicial do pesquisador com o tema a ser analisado, com os sujeitos a serem investigados e com as fontes disponíveis. Diante disso, no primeiro momento realizou-se um levantamento bibliográfico para uma aproximação, posteriormente aplicamos um questionário com seis professores não licenciados dos cursos da área de saúde da Universidade Federal do Piauí Campus Ministro Reis Velloso.

O questionário se caracteriza segundo Chizzotti (2003), por um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e seqüencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com objetivo se suscitar dos colaboradores respostas claras e objetivas, evitando ambigüidade e facilitando a compreensão.

O questionário que utilizamos, portanto, abordou informações sobre o perfil dos professores como formação, ingresso da careira docente, há quanto tempo é professor e processo de formação

continuada. Além de abordar perguntas referentes às competências necessárias ao ato de ensinar.

A pesquisa teve início em novembro de dois mil e nove e teve seu término com apresentação para uma banca examinadora. Após coleta dos dados do questionário foi realizado uma análise quali-quantitativa da fala dos professores referente às competências e ao exercício profissional.

Utilizou-se como referencial teórico para compreender essa problemática da competência profissional os estudos de Perrenoud (2000), Rios (1999), Ibiapina (2002), Cunha (1996), dentre outros.

Dessa forma, o artigo está divido em duas partes que aborda temas referente ao tema referido. Na primeira categoria nos referiremos ao contexto histórico no qual se discutirá a estrutura organizativa da docência superior no Brasil. Em seguida debateremos as competências necessárias aos docentes universitários.

A metodologia que assumimos na pesquisa foi abordagem qualitativa no qual o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situa sua interpretação dos fenômenos estudados.

1 Estrutura Organizativa da Docência e do Ensino Superior no Brasil

No Brasil, o Ensino Superior teve suas primeiras aparições em meados do século XIX, por volta de 1808 a 1821 quando a família real portuguesa ainda permanecia do país, no entanto, somente no de 1920 surgiu à primeira organização desse ensino em Universidades, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (ROMANELLI, 1999).

As universidades brasileiras percorreram caminhos cheios de percalços. Isso se deu pelo interesse do governo português em manter a política colonialista vigente na época, assim as elites buscavam nos continentes europeus a formação acadêmica (IBIAPINA, 2002). Essa resistência ao ensino superior no Brasil trouxe várias conseqüências desastrosas ao Ensino Superior;

uma delas é a discrepância no atraso na pesquisa e no próprio desenvolvimento do país.

Uma das primeiras tentativas da criação das universidades no Brasil remonta-se ao século XIV com a iniciativa dos jesuítas, porém não teve êxito nenhum devido a desaprovação por parte da coroa portuguesa. A segunda tentativa da criação da universidade foi a de se elevar o Colégio da Bahia como universidade em 1669, contudo também foi embargada pelos portugueses. Essas tentativas fracassadas fizeram com que o Brasil permanecesse todo o período colonial e o Império Português sem universidade. (IBIAPINA, 2002).

As mudanças ocorridas no cenário brasileiro após a independência trouxeram ao país várias reformas, e isso incluiu também o Ensino Superior. Com a criação da primeira universidade e com a ruptura do modelo agro-exportador para o industrial o país se configurou em uma nova estrutura sócio-econômica na qual se exigia domínios avançados em conhecimentos oriundos das pesquisas acadêmicas.

No Piauí o ensino superior teve sua origem com a Faculdade de Direito, em vinte e cinco de março de 1931. Essa foi durante muito tempo a única forma de se obter formação superior no Piauí (BRITO, apud IBIAPINA, 2002). Em 1957 surgiu a Faculdade de Filosofia na qual ofertava os Cursos de Bacharelado em Geografia e História e Licenciatura Plena em Letras e Filosofia. Em 1967 a Faculdade de Odontologia foi reconhecida. Em 1968 fundava-se a Faculdade de Medicina do Piauí. (BRITO, apud IBIAPINA, 2002).

Em Parnaíba o Ensino Superior teve sua origem com implantação, em 1969 da Faculdade de Administração de Empresas. E no ano de 1970 e 1971 foi incorporada a Universidade Federal do Piauí. A faculdade funcionava no prédio do Instituto São Luis Gonzaga. O campus Ministro Reis Velloso teve suas obras iniciadas em 11 de outubro de 1971 e quatros anos após em 1975 o curso de Administração funcionava nas suas novas instalações. Logo após o Curso de Administração foram criados novos cursos entre eles: Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e o curso de Pedagogia (Magistério). (BRITO, apud IBIAPINA, 2002).

Hoje, o Campus de Parnaíba conta com 11 novos cursos: Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Administração de Empresas, Pedagogia, Engenharia de Pesca, Licenciatura em Biologia e Matemática, Fisioterapia, Biomedicina, Turismo e Psicologia.

Observa-se as mudanças ocorridas nesse percurso de história, as inovações e possibilidades de aberturas para novos caminhos vindouros sobre o Ensino Superior, em particular em Parnaíba. Diante dessa nova visão e expansão do ensino superior, acredita-se que é possível os professores adotarem novas posturas frente às demandas da educação formal. Esse ensino visto não como mercadoria ou repasse de conhecimentos aos alunos, mas como formação de valores e de profissionais aptos a cidadania, ao trabalho e a convivência.

Vale ressaltar que a formação do professor para atuar nas universidades deve ser situada em cursos de pós-graduação, mestrado e ou doutorado, título necessários para atuação acadêmica desses profissionais nas instituições.

Segundo Gatti (2004, p. 433) a formação de professores para atuar no Ensino Superior necessita de: [...] uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também em didática, emerge como complexa a tarefa de sua preparação e constante atualização.

A autora alerta ainda que as disparidades ocorridas entre o saber (conteúdo), a pesquisa e a didática ocorrem precisamente pela falta de coesão, tanto nos mestrados e doutorados que acabam por enfatizar na formação de professores o sentido de aprofundamento específico da área e da pesquisa e relegando a docência em segundo plano.

> Os mestrados [...] centram-se mais no aprofundamento e especialização em conhecimentos da área, trazendo alguma formação em pesquisas e muita pouca formação didática. [...]. Nos doutorados, o problema continua, pois a questão é que o exercício da docência em nível

> superior é praticamente deixada de lado, enfatizando-se o conhecimento disciplinar e as investigações em determinado campo. (GATTI, 2004, p. 4).

Isso torna a formação dos docentes acadêmicos fragilizadas, pois as fragmentações dessas características essenciais para a formação desses profissionais acabam por restringir a elaboração do conhecimento em sala de aula em um verdadeiro mecanicismo e tradicionalismo, além do mau preparo para atividade docente.

2 As Competências necessárias aos Docentes Universitários

O conceito de competência tem várias significações podendo está em linhas difusas de pensamento. Para Ibiapina(2007) existem três tipos de abordagens que conferem significados distintos para o termo competência, sendo elas: a comportamentalista, a construtivista e a histórica e dialética. A abordagem comportamentalista se refere à pessoa que desempenha seu papel com eficácia dando um retorno esperado de suas funções. A construtivista se baseia na possibilidade de o indivíduo atuar de forma mais dinâmica no que se refere aos aspectos da funcionalidade do ofício como também no âmbito pessoal.

> [...] competência é a capacidade de exercer determinada atividade, mobilizando o saber, o saber-fazer e o saber-ser para enfrentar os problemas reais. Nesse sentido, a competência envolve tanto capacidades para o desenvolvimento de determinado oficio quanto a capacidade de desenvolvimento pessoal. (IBIAPINA, 2007, p. 5).

Já abordagem histórica e dialética se caracteriza como sendo uma construção social e pessoal. Em relação a esta última, Ibiapina (2007, p. 5) destaca que:

> A abordagem histórica e dialética considera competência como a qualidade de determinada

> atividade. Essa qualidade envolve tanto aspectos sociais quanto pessoais, isto é, envolve construções interpsicológicas, relacionadas à história do ofício ou da arte que está sendo produzida, bem como construções intrapsicológicas relacionadas à história de vida pessoal e as potencialidades de quem realiza a ação. (IBIAPINA, 2007, p. 5)

Para Rios (1999) competência é saber fazer seu trabalho e fazer bem. Numa dupla dimensão: técnica e política. Tendo uma terceira dimensão à ética que tem um caráter de mediação entre a dimensão técnica e a dimensão políticas, como afirma:

> A ética é mediação, mas também síntese da técnica e da política. Ela está expressa na escolha técnica e da política dos conteúdos, dos métodos, do sistema de avaliação, etc., ou ela tem de desvendá-los. O educador enquanto profissional é portador de valoração em sua prática. (RIOS, 1999, p. 67).

A dimensão técnica-ética se revela, por exemplo, nos método, nas estratégias a serem utilizadas para atingir seu objetivo. Como serão repassados esses conhecimentos? Qual a forma mais conveniente e adequada para que meu aluno compreenda tais questionamentos? Essas são preocupações de um profissional que espera alcançar êxito em seu trabalho.

O educador competente não pode se recusar da dimensão ético-política, que implica em ajustar a pertinência das ações , ajustando-as de maneira autoconsciente a situação a que se está confrontando, refletindo sobre os resultados desejados, a fim de refazer permanentemente essas ações tendo oportunidade de inovar o conhecimento, para adaptar a necessidade da realidade.

O conhecimento do educador é imprescindível para desenvolver a competência profissional, porém não se limita apenas ter o saber para poder agir, no entanto é preciso ter comprometimento com os interesses dos alunos, empenhando-se na construção de

um cidadão crítico-reflexivo.

Neste contexto, Rios (1999, p. 65), destaca que:

> É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens.

O poder e o saber estão integrados na relação professor-aluno, mas não é um poder de força, de dominação, porém um poder de disseminação de cultura, conteúdos, regras, de solidariedade quanto compartilhar conhecimentos.

O docente que sabe fazer seu trabalho deve ser consciente de que não é preciso apenas saber, porém é essencial que goste do que faz, tenha confiança e seja exigente consigo mesmo, ter uma postura firme com os educandos, aquele profissional que não se contenta com pouco, que suscita do aluno o desejo de aprender, pois quando o professor não tem uma posição firme diante dos alunos, muitas vezes é taxado de professor bonzinho, isto é, aquele que releva tudo, porém a imagem que se tem de um educador competente é de um profissional que domine o assunto que será transmitido, sendo não uma transmissão estática, no entanto uma reflexão compartilhada, que haja diálogo, questionamento no relacionamento entre o educador e o educando.

Para Rios (1999, p. 57), "Não basta levar em conta o saber, mas é preciso querer. E não adianta saber e querer se não se tem percepção do dever e se não se tem o poder para acionar os mecanismos de transformação no rumo da escola e da sociedade que é necessário construir". Espera-se, portanto, que a figura do professor seja de mediador do saber, seja consciente da sua transferência dos conhecimentos, porque quando não se tem esse comprometimento ocorre uma fragmentação na qualidade do ensino. Deixando de influenciar significativamente na contribuição de um cidadão conscientizador e transformador do seu próprio

conhecimento.

Para Perrenoud (2000) competência é a mobilização de vários aspectos que envolvam uma série de conhecimentos que der suporte às diferentes situações. É como afirma: “a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (2000, p. 15). Ou ainda, que a competência constitui-se “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (1999, p. 7). Para este autor não basta só o aluno ter conhecimentos para poder agir, claro que é imprescindível mais não suficiente para superar determinadas situações problemas que irão surgir ao longo da sua trajetória. Desse modo, o aluno enfrentará de maneira eficaz o problema com treinamento e prática. É preciso que ele experimente situações diversas para atingir os resultados desejados.

Assim, como afirma Perrenoud (1999, p.57) “um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos”. Dessa forma, dar chances para que o aluno desenvolva capacidades de raciocínio, planejamento e estrutura de organização, o que será necessário para resolver determinada situações, assim o professor como mediador da aprendizagem deverá estimular aumentando o grau de dificuldades da situação para que as atividades não se torne insignificantes.

Partindo desses conceitos de competências, pudemos analisar os dados coletados na pesquisa, no entanto, as discussões em que norteiam estas noções são bem abrangentes e diversificadas o que torna o estudo da competência inesgotável, pois este não se define como sendo neutro e acabado.

3 Análises e Interpretação dos Dados da Investigação

Iniciamos com destaque ao perfil dos professores abordados na investigação.Foram no total seis professores investigados, no

quais cinco são do sexo masculino e um do feminino, apresentam idades que variam de vinte e nove anos a trinta e dois anos. Sendo que três atuam na área de Psicologia, um na área de Biomedicina e dois na área de Fisioterapia. Todos pertencem à mesma instituição no caso a Universidade Federal do Piauí Campus Ministro Reis Velloso. Os professores apresentam formação em mestrado e doutorado, sendo no total de quatro mestres e dois doutores, sendo todos bacharéis, como evidencia o QUADRO 1, abaixo:

QUADRO 1
O Perfil Identitário dos Professores Investigados

PROFESSOR	SEXO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO	AREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
P1	FEM	29 ANOS	3 ANOS	PSICOLOGIA	MESTRE
P2	MAS	31 ANOS	4 ANOS	PSICOLOGIA	MESTRE
P3	MAS	29 ANOS	3 ANOS	BIOMEDIC-INA	DOUTOR
P4	MAS	29 ANOS	1 ANO	PSICOLOGIA	MESTRE
P5	MAS	31 ANOS	5 ANOS	FISIOTERA-PIA	DOUTOR
P6	MAS	32 ANOS	9 MESES	FISIOTERA-PIA	MESTRE

Para facilitar a análise das informações coletadas através de questionário, transformamos as questões em categorias, ao tempo que evidenciamos as principais falas dos professores. Ressaltamos que optamos por não identificar os professores, chamando-os e P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Abaixo, iniciamos a análise das categorias.

3.1 Os Conceitos Competência Docente

A competência tem um sentido para os professores. Diante disso, apresentamos abaixo, as respostas dos professores para a pergunta: O que você compreende por competência? Eles responderam:

> P1: “Quando há sucesso na relação entre professores e alunos”.
> P2: “conseguir transmitir o conhecimento de forma adequada para que haja uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Além de atualização e prática”.
> P3: “Instruir o corpo discente a respeito das atividades profissionais que estes desempenharam ao entrarem no mercado de trabalho, bem como, demonstrar as diretrizes éticas que o profissional de saúde deve seguir para desempena essas atividades.”
> P4: “Acredito que a competência do docente pode ser entendida pelo seu domínio acerca do material teórico prático das disciplinas que já leciona. Ainda, acrescente-se uma boa didática para poder passar o conteúdo para seus alunos.”
> P5: “Papel bem claro. Provimentos de saberes como ensinar o aluno e conhecimentos específicos da disciplina. Buscar novos conhecimentos sobre saberes pedagógicos.”
> P6: “Assiduidade, didática e compromisso com a instituição.”

Os professores, em geral, apresentam o sentido de competência em relação ao saber, ou seja, ter domínio de conhecimento, como afirma os professores P2, P3, P4, P5. Para Rios (1999), competência abrange outras dimensões além do dominho de conteúdos. Essas são caracterizadas pela dupla dimensão da técnica e das políticas mediadas pela dimensão ética. Os professores P2, P3, P4, P5 e P6 também podem inseridos na visão comportamentalista do conceito de competência, pois observa-se nos seus discursos a visão reducionista e simplista de competência como apenas habilidades especificas, limitado assim a concepção da mesma.

O professor P1 abordou competência no sentindo da relação professor-aluno o que também limitou o conceito de competência, pois esta se baseia em outras dimensões, como a técnica e a estética.

Dessa forma, os professores abordados precisam avançar no entendimento desta categoria de análise, pois os sentidos que atribuem a competência estão fragmentados, sendo necessário compreender competência a partir do entrelaçamento de várias categorias.

3.2 A Prática da Competência: exemplo dos professores

Exemplos relatados pelos professores sobre a prática da competência. Quando indagados responderam:

> P1: "Eficácia no aprendizado; exercício da criatividade e senso crítico."
> P2: "Está envolvido em ensino, pesquisa e extensão e envolver os alunos de forma positiva."
> P3: "Instruir e realizar exames laboratoriais, bem como, o significado fisiológico daquelas observações ou patológica."
> P4: "No meu caso minha área e avaliação Psicológica, especificamente psicometria, para ser competente o professor necessita ter conhecimentos teóricos (parâmetros psicrométricos), além de conhecimentos práticos (análise estatísticas e software específicos) que sobejarem a prática em sala de aula."
> P5: "desenvolvimento de dinâmicas para envolver os alunos. Abertura discussões. Abrir o universo do aluno e estimular a leitura."
> P6: "chegar no horário. Participar do ensino pesquisa e extensão da instituição.

Os professores em sua maioria atribuem o exemplo de competência vinculado a uma única direção, ou seja, abordam a prática numa visão tecnicista ou ainda na perspectiva politicista (RIOS, 1999), sem levar em consideração a dimensão ética na qual articula a relação entre técnica e política. Isso implica numa ação de criticidade em se saber e fazer com qualidade, ou ainda refletir em sua práxis, possibilitando assim o saber fazer bem, como destaca Rios,1999.

Observamos que nos discursos de alguns dos professores a visão de competência também se relaciona a perspectiva comportamentalista, pois esta se revela como uma ação mecânica, estática e neutra como afirma Plantamura (apud IBIAPINA, 2007, p. 4) quando diz que a abordagem comportamentalista compreende competência como a capacidade de se sair bem na realização de determinada tarefa, considerando-se parâmetros pré-determinados.

Essa compreensão se percebe no discurso do professor P6.

Na perspectiva dos professores P1 e P5, fica claro que é necessário a articulação entre o saber, o saber fazer e o saber ser no qual o saber refere-se ao "domínio" e o saber fazer sugere o "como" e o saber ser se caracteriza pelas ações (IBIAPINA, 2007).

Considerações Finais

Diante das explanações e dos resultados obtidos no estudo sobre as competências podemos concluir que o tema trás consigo vários abordagens e reflexões acerca da temática. Dessa forma ao longo da pesquisa compreende-se a que o estudo possibilitou o conhecimento acercas das novas exigências na construção da formação e das ações dos professores na tentativa de ensino de qualidade.

No que concerne ao entendimento de competência aqui expostos pelos autores citados observou-se que os docentes ainda permanecem vinculados a uma visão mecanicista, reducionista e simplista na atribuição do que seja competência. Isso pode se dá pela forma como os cursos de graduação vêm formando os professores, pois como se sabe os conhecimentos mais exigidos nesses cursos estão mais direcionados as áreas especificas e a pesquisa não que estas não sejam relevantes, porém exigem-se além desses conhecimentos preparos pedagógicos para a atuação docente.

É necessário ao professor a permanente reflexão de suas ações para que não fiquem estagnadas na sua prática, mas sim para que haja mudanças significativas tanto do âmbito das relações existentes na continuidade da formação dos professores como também no aspecto pessoal, social e político.

Portanto, as dimensões que envolvem as concepções de competência não se resumem apenas ao saber técnico e especifico da disciplina a ser ministrada, como afirma Ibiapina, (2007, p. 11) "Ser professor não significa exercer uma perícia técnica específica,

é convidar os estudantes à reflexão, a criar hábitos de trabalho intelectual".

Nesse sentindo percebe-se a complexidade da formação e das competências que se exigem dos profissionais em educação, especificamente no que se refere ao comprometimento na qualidade da educação superior.

Referências

BOCCHESE, J. C. O professor e a Construção de Competências. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor.** 4. ed. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. P**esquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete. Formação do Professor Pesquisador para o Ensino Superior: desafios. In: BARBOSA, Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores.** São Paulo: UNESP, 2004. p. 433-441.

IBIAPINA, I. M . L. M. **Docência Universitária:** conceitos internalizados e competências construídas. Teresina: Ed UFPI. 2002.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Formação e competência para a docência:** práticas inovadoras-ISSN 18089097. In: III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 2007, João Pessoa. Globalização e interculturalidade: currículo, espaço em legítimo. João Pessoa:Ed. UFPB, 2007. p. 1-13.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed,1999.

PERRENOUD, Philippe. 1**0 Novas Competências para Ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
PLANTAMURA, Vitangelo. **Presença histórica, Competências e inovação em Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003

RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil.** 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA: DAS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS AO QUE PENSAM ESSES PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA

Giovana Gomes Albino[1]
Erika dos Reis Gusmão Andrade [2]

RESUMO

A educação, imersa no cenário social da atualidade, marcado por exigências ligadas a interesses específicos, sejam eles econômicos, políticos, culturais, tecnológicos, dentre outros, destaca-se como espaço formativo de pessoas para atuarem nesse cenário e corresponderem às expectativas e capacidades a elas sobrepostas. A partir dessa consideração, o presente trabalho apresenta uma reflexão sobre essa realidade, enfatizando os processos de formação docente nela inseridos, em especial, daquele profissional voltado a alunos jovens e adultos. Assim, tomando como objetivo de pesquisa compreender as concepções que os professores atuantes na EJA assumem quando discorrem sobre o ser docente nesta modalidade de ensino enquanto campo de ação profissional, este texto apresenta os resultados conclusivos da primeira etapa de nossa investigação, realizada com docentes dos níveis iniciais da EJA em escolas públicas da cidade do Natal/RN. Em seu decorrer, destacamos os dados obtidos por meio da Técnica da Associação Livre de Palavras aplicada junto aos professores, através da qual puderam evidenciar suas concepções sobre ser docente em EJA. Essa metodologia nos permitiu perceber a forma como esses professores pensam e se mostram integrados nesse contexto de atuação. As colocações realizadas possibilitaram-nos entender que os docentes da EJA concebem essa modalidade de ensino

Recebido em: Setembro de 2010. - Aceito em: Janeiro de 2011.

[1] Profa. de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. gioalbino@yahoo.com.br

[2] Profa. Dra. da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. ergandrade@ufrnet.com.br

como um espaço de singularidades, carente de inovações e composto de incertezas, irregularidades e, por vezes, de insatisfações. Mais ainda, que os professores raramente se veem implicados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos, muito menos nos espaços formativos, lócus de tal processo.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Docentes. Formação.

THE FORMATION OF THE TEACHRS OF EJA: OF POLITICS PROPOSITIONS AT THAT TO REFLECT THESE TEACHERS ABOUT THE TEACHING

ABSTRACT

The education, immersed in the social scenery in the present now, distinguished by exigence related the specifics interests, be they economics, political, cultural, technological, among others, to detail as formative space of people for to actuate in this scenery and correspond with the expectations and capacities suoperposeds to them. In this consderation, this Presents work to present a reflection about that one reality, giving emphasis at the processes of teaching formation inclued it in special, from that professional turned up young students and adults. In this way, taking as objective of reach to understand the conceptions that teachers take when working in EJA, they are ponde ring about this modality education as a field of professional action, this text presents the conclusive results of the first stage of our research, realized with teachers of the initial levels EJA of public schools in the Natal city – RN. In its slide, we detail the obtained elements through the technic of free association of words together at the teachers, though of wich can to evidence, their conceptions about teaching be in EJA. This methodology permited us to understand how teachers think and become integrated in this context of actuation. The collocations made us understand that teachers at the EJA conceive this modality of education as a space of singularities, lacking innovation and composed of indecisions, irregularities, and sometimes of dissatisfaction. Over again, that teaching-learning process of young students and adults, much less in

training space locus of this process.

Key-words: Young students and adults education. Teachings. Formation.

Introdução

A consideração da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino repleta de especificidades em virtude da realidade dos seus alunos e das particularidades que configuram o histórico escolar destes, remete a uma reflexão igualmente importante sobre o contexto político educacional em que se encontra imerso esse alunado e, além disso, sobre a formação dos profissionais diretamente vinculados a esse cenário.

Retratar o contexto vivenciado pela sociedade considerando seus muitos aspectos constituintes não se traduz numa tarefa simples, tendo em vista que a sociedade se define como um conjunto de vários âmbitos inteiramente influenciáveis e passíveis de contínuas transformações. Dentre eles estão o econômico, o político, o cultural, o tecnológico, o social que, direta ou indiretamente, lhe definem contornos, lhe destacam avanços e recuos, por fim, lhe tecem o fio em que se evidenciará a rede de relações que a configura.

É considerando essa complexidade e, em meio a ela, a singularidade da educação como espaço de vivência dessa realidade que o presente artigo se constitui, tendo por finalidade uma reflexão sobre a formação do docente atuante em turmas dos níveis iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, busca-se ponderar as singularidades vividas por esses docentes, advindas de seus processos de formação e o trabalho por eles desenvolvido na educação formal de adultos analfabetos que, independentemente dessa condição, necessitam conviver com a diversidade de saberes presentes nesse meio social, evidenciado como o espaço da informação, da comunicação, da globalização e, por assim dizer, do conhecimento.

O mundo atual, mergulhado no domínio capitalista e em

seus ideais cada vez mais voltados ao crescimento do lucro e à promoção do ganho em detrimento de outras condições sociais, define-se pela hegemonia do neoliberalismo e pela abrangência imensurável da globalização.

No entender de Gamboa (2001, p.97),

> Com a quebra das fronteiras nacionais e a nova realidade virtual do dinheiro volátil ficou livre o caminho para globalização da economia capitalista.
> Essa globalização se intensifica a partir da década de 1980 com o rápido surgimento de um novo sistema de coordenadas, graças aos satélites e à microinformática. Além dos limites nacionais aparece um mercado único e global e o espaço delimitado das nações tornou-se uma realidade que pertence ao passado.

Assim, expressa inicial e primordialmente na economia, através da expansão da produtividade e circulação de mercadorias em escalas globais; mais tarde, na cultura, por meio da inserção de conhecimentos, valores e produções advindos dos mais distintos lugares, influenciando e, por vezes, substituindo as criações nacionais; na política, definindo novas formas de atuação do Estado e medidas mais atuais na promoção de políticas públicas o processo de globalização mostra-se configurado. Assim, se organizam novos modos de ser, viver e agir das pessoas, exigindo-lhes outros saberes, outras formas de atuação.

O desenvolvimento tecnológico traduz-se de modo ímpar como causador de infinitas alterações no comportamento e nas definições presenciadas no contexto social da atualidade, especialmente no correspondente à atividade produtiva, no campo da economia. As inovações tecnológicas cada vez mais presentes na vida cotidiana e a variedade e rapidez de informações em escala mundial por elas proporcionadas, exigem um ritmo acelerado e uma amplitude bem maiores na apreensão dos conhecimentos necessários à convivência nesse cenário (CASTELLS, 1999; SCHAFF, 1995).

O sistema educacional, nesse contexto, passa a viver

significativas mudanças relacionadas ao conhecimento a ser trabalhado na escola e às novas exigências presentes na sociedade, sobretudo, vinculadas à área produtiva, ao mundo do trabalho. Essa realidade mostra-se assim descrita por Cabral Neto e Castro (2000, p. 95):

> As reformas delineadas, na década de 1990, para a área da educação fazem parte das estratégias definidas no âmbito de ajuste estrutural, que forneceram as bases para a reforma do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo. Essas reformas encontram-se, portanto, inseridas em um cenário de mudanças que vem se consubstanciando no atual estágio do desenvolvimento capitalista.
> O ideário neoliberal que se tornou hegemônico, nesse contexto, contempla um conjunto de estratégias que resultaram no redimensionamento do Estado. Orientadas por esse arcabouço ideológico, as políticas educacionais assumem novos enfoques associados ao paradigma econômico centrado no novo sistema tecnológico.
> [...] nesse cenário, o conhecimento é considerado como um dos eixos centrais da atividade produtiva. Em atendimento a essa orientação, a educação passa a ser compreendida como uma das condições indispensáveis para que os países se insiram, de forma competitiva, na economia mundial.

Pode-se compreender, assim, que a mundialização crescente das atividades econômicas, a busca incessante dos países por novos mercados, as grandes revoluções na informação e na comunicação e, sobretudo, o incremento na produtividade dependem cada vez mais da produção e aplicação de conhecimentos. Isso não se reflete como algo novo, já que estes sempre foram fatores primordiais ao desenvolvimento econômico, mas a complexidade das economias e a diversidade no consumo evidenciam funções cada vez mais importantes ao domínio dos conhecimentos (CARNOY, 1995).

Nesse entendimento, a educação traduz-se como lócus de formação não apenas de cidadãos que se encontram imersos em

um contexto de mudanças oriundas da própria evolução social, mas de pessoas capazes de se inserir em um mundo do trabalho que tem base no aparato tecnológico e na busca por superação produtiva, tentando se manterem no meio competitivo que então se institui. O conhecimento assume, assim, um lugar central na vida das pessoas e passa a ser um foco de contínua busca, centrado na construção de competências que assegurem não somente o ingresso, mas também a permanência nesse mundo.

A expansão dessa lógica no meio educativo traduz-se, assim, na formação do homo faber, eficiente e útil no atendimento às necessidades do capitalismo e aponta para a construção de uma mercadoria denominada "capital humano", distante, portanto, do ideal de formação geral do indivíduo – outrora defendido por Comenius (GAMBOA, 2001).

A concepção presente na teoria do capital humano, centrada inicialmente na ideologia burguesa e expandida de acordo com as evoluções e reestruturações do capitalismo, define-se pelo investimento nas capacidades e competências humanas que possam corresponder aos interesses e necessidades do capital. Nesse sentido, destacam-se os progressos e as aquisições como resultados de esforços individuais, independentes de conflitos ou distinções presentes na sociedade. Assim sendo, "a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho" (FRIGOTTO, 1993, p. 40).

Considerar essa realidade significa analisar o real sentido assumido pela educação formal no atual contexto. Tratando-se especificamente da situação brasileira, observa-se que o sistema educacional tem vivenciado inúmeras alterações ao longo das últimas décadas. A definição e reestruturação de pareceres e demais documentos tratando dos distintos aspectos associados à educação no Brasil – voltados às modalidades específicas dela componentes –, além do estabelecimento de novas diretrizes para a educação nacional na década de 1990 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. 9.394/96 – foram traçando caminhos

direcionadores para essa educação em nome de maior qualidade nos resultados. É importante observar, no entanto, que essa idéia de qualidade pode ser interpretada com diferentes sentidos e, inclusive, enquadrar-se no correspondente ao ideal mercadológico acima discutido, tendo em vista que as mudanças vividas pelo sistema educacional tiveram como base as definições instituídas pelo Banco Mundial enquanto instituição financiadora.

A esse respeito destacam Cabral Neto e Castro (2000, p.100),

> O Banco Mundial, outro ator importante no cenário das reformas educacionais, a partir do ano de 1994, redefine suas orientações políticas. Ele passa a considerar a educação não apenas como um instrumento capaz de reduzir a pobreza, mas, sobretudo, como fator essencial à formação do "capital humano", para que possa servir aos novos padrões de acumulação.
> Com esse enfoque, passa a financiar não só a educação, mas também a prestar assessoramento técnico, objetivando melhorar o acesso, a eqüidade e a qualidade dos sistemas educacionais, utilizando, dessa forma, a lógica econômica para determinar as políticas nesse campo.

Nesse cenário, outro fato merece atenção: o processo de formação docente e sua interação em meio a essas determinações previstas para o sistema educacional. Numa visão mais sistemática e considerando as determinações enfatizadas pelo Banco Mundial, pode-se dizer que a educação passa a ser analisada com critérios centrados no mercado e a escola assemelhando-se a uma empresa. Assim sendo, o ensino constitui um conjunto de insumos, sendo o professor um deles. A aprendizagem seria, assim, o resultado previsível da presença desses insumos (TOMMASI et al., 1996).

Estendendo-se nas questões relacionadas ao docente e, em especial, a sua formação, os autores acrescentam:

> [...] partindo das posições que negam o impacto da formação docente sobre a qualidade da educação

> e o rendimento escolar, [...] chega-se a reconhecer cada vez mais que o saber dos docentes é um fator determinante em tal rendimento. [...] no entanto, a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares (TOMMASI et al., 1996, p. 161).

A formação docente, conforme exposto, apesar de considerada como primordial ao crescimento qualitativo da educação adquire uma menor importância diante de outros "insumos" também tidos como essenciais. Sua ocorrência adquire outro sentido e a formação/capacitação em serviço apresenta supremacia sobre a inicial. O critério definidor permanece centrado no olhar mercadológico e a redução de custos no processo de formação em serviço mostra-se como impulsionador dessa opção. A recomendação se estende ainda à modalidade à distância, como mais efetiva e de menor custo em detrimento das modalidades presenciais (TOMMASI, 1996).

Em vista dessa realidade, torna-se importante observar o retrocesso que se apresenta nessas definições. A formação em serviço, não no sentido de capacitação apenas, mas enquanto formação continuada constitui um elemento de imensurável valor para a atuação docente, uma vez que permite o processo de reflexão sobre o trabalho realizado e a possibilidade de melhoria desse trabalho de forma contextualizada, significativa, correspondente com as necessidades percebidas. A modalidade à distância, igualmente, destaca-se como um recurso de altíssima utilidade, já que possibilita facilidades incalculáveis quanto a horários para o estudo, ao acesso a materiais diversos, dentre outras disposições de tamanha significância na sua realização. No entanto, considerar a preponderância dessas realizações em detrimento de uma formação inicial e presencial consistente retrata o pouco compromisso com uma real qualidade no sistema educacional.

A formação inicial incide na fundamentação pedagógica em que se ampara o docente para o reconhecimento de especificidades presentes nas turmas, nos alunos em particular e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem que se configuram mediante o ensino. As práticas metodológicas e didáticas que compreendem o processo de ensino e aprendizagem também são adquiridas nessa etapa de formação. Privar os professores dessa consistência para o ingresso em sua atividade profissional significa retroceder à idéia de que basta o domínio dos conteúdos a serem trabalhados para que se assuma o trabalho docente – conforme ocorrido em momentos históricos anteriores. Além disso, a abordagem dessa formação inicial em outros espaços, em detrimento das universidades – conforme prevê a LDBEN atual – reduz, igualmente, o caráter formativo de modo amplo e consistente que então se almeja para a educação.

A este respeito, enfatizam Cabral Neto e Castro (2000, p. 117):

> Formados fora das Universidades, onde não há a exigência da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, o professor da Educação Básica perde a sua identidade como cientista e pesquisador, limitando-se a executar um conjunto de procedimentos preestabelecidos.

A partir dessa consideração, mostra-se importante um olhar mais específico sobre o objeto de estudo inicialmente mencionado e suas relações com o contexto até então explanado. Ao se enveredar por esse caminho, pode-se destacar a singularidade que toma a Educação de Jovens e Adultos – EJA – enquanto modalidade de ensino, a natureza de seu alunado e a realidade dos docentes que atuam nos níveis iniciais dessa modalidade.

Os alunos que ingressam nos primeiros períodos da EJA, geralmente, apresentam como característica uma realidade bastante específica quanto à vivência escolar – seja o não comparecimento ou o afastamento por razões diversas quando criança, ao tratar-se de alunos adultos; ou a definição presente no

próprio sistema formal, quando se refere a adolescentes e jovens advindos do Ensino Fundamental em função da distorção idade/série. Além disso, constituem um grupo de pessoas que já possuem uma vivência social ativa – muitos deles são trabalhadores – e que convivem em um contexto social completamente letrado, apesar de apresentarem dificuldades ou completo desconhecimento das normas ou mesmo dos símbolos que definem a linguagem escrita (CARDOSO, 2007).

Não obstante, o ingresso desses alunos no sistema escolar advém, na maior parte das vezes, da pressão social que se configura pela quantidade de conhecimentos e domínio de competências requeridas para se conviver nessa 'sociedade do conhecimento' (BORGES, 1995; GAMBOA, 1997) e, acima de tudo, manterem-se no emprego ou, até mesmo, consegui-lo.

Essa realidade remete ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple todas essas especificidades e, acima de tudo, que as utilize como mecanismo favorecedor do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, se retoma a questão da formação docente coerente com a prática desenvolvida e, além disso, consistente e segura quanto ao aparato de conhecimentos pedagógicos necessários a essa atuação.

Legalmente a formação docente inicial para atuação nos primeiros níveis da EJA segue os mesmos direcionamentos previstos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, em virtude da gama de saberes/vivências já dominados pelos alunos da EJA, observa-se que muito há por ser considerado no trabalho educativo realizado junto a estes. Como desenvolver nos alunos um senso crítico, uma autonomia de pensamento e uma visão significativamente consciente a respeito do mercado de trabalho e de suas imposições na atualidade, sendo o professor um profissional com uma formação pouco consistente acerca do fazer pedagógico?

É inegável que o fazer da sala de aula requer muito mais que o domínio de conteúdos; requer práticas, articulações e explanações de conhecimentos associadas a encaminhamentos

que proporcionem um trabalho de real construção e ampliação de saberes. Um trabalho que permita o despertar do aluno para horizontes antes pouco percebidos ou mesmo imperceptíveis; que lhe proporcione um verdadeiro crescimento como aprendiz, como ser humano e como sujeito social que é. Para tanto, requer, igualmente, um professor com uma percepção sensível sobre essa realidade, com um conhecimento consistente sobre o seu fazer e com consciência sobre a necessidade de uma constante busca de maiores meios para o aperfeiçoamento e a atualização de sua prática.

No entender de Cunha et al (2006, p. 48):

> [...] o professor em formação precisa encontrar oportunidades educativas que sejam condutos para desenvolver seu pensar acerca da educação não só como desenvolvimento intelectual e aquisição de conhecimentos, mas também como processo no qual emerge o novo pensar, não como inédito, mas como um entender a si mesmo e ao mundo.

Nesse sentido, torna-se notória a relevância de uma formação inicial que contemple essa condição necessária ao trabalho docente e, além dela, um processo de formação continuada, não restrito a apenas capacitações e/ou treinamentos com abordagens técnicas gerais, mas numa sistemática coerente com os saberes e os fazeres que abranjam o dia a dia da escola. Com essa compreensão, a formação contínua deve ter por base uma abordagem reflexiva, em que os sujeitos envolvidos devem se centrar em estudos e discussões correlatas às indagações, dúvidas e reflexões oriundas do próprio contexto de trabalho, de forma que os novos conhecimentos sejam construídos numa interação significativa com as aspirações existentes. Desse modo, a educação continuada, se coloca como ampliação do processo inicial, promovendo, assim, uma constituição expressiva do docente como um profissional conhecedor de sua ação e coerente com a natureza de seu trabalho.

Evidenciando essa realidade, Candau (1997, p. 64) nos alerta que

> A formação continuada não pode ser considerada como meio de acumulação (cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Esse entendimento sobre a formação docente difere diretamente das proposições então apontadas pelo Banco Mundial (TOMMASI, 1998; TIRAMONTI, 2000; SILVA, 2002; KRAWCZYK, 2002), pois, longe do sentido unicamente mercadológico deste, apresenta o caminho para que se alcance a verdadeira qualidade na educação. Estando o professor bem formado e dispondo de mecanismos que favorecessem sua atuação, o sentido de formação educativa assumiria sua real função e a qualidade nos conhecimentos vivenciados/construídos pelos alunos atingiria um nível que melhor correspondesse, não apenas aos saberes necessários para o mundo atual, mas, além disso, para as suas constituições enquanto sujeitos autônomos e capazes de pensar sobre seu contexto de inserção.

A busca por uma correspondência entre os resultados da educação e o contexto econômico, no entanto, contraria essa condição. A restrição de gastos e o foco apenas nos interesses do mercado destacam o pouco compromisso com uma educação de qualidade no sentido que este termo abarca. Tal posição se evidencia, sobremaneira, na precarização que toma a formação docente da atualidade (VEIGA, 2002; LIMA, 2004). Seja em seu caráter inicial ou continuado, muito há por ser feito a fim de que um número expressivo dos professores atuantes na educação básica das escolas brasileiras atinja um nível de formação digno e condizente com a grandiosidade que assume a natureza da função educativa: o de propiciar uma formação significativa, comprometida com o desenvolvimento de pessoas conscientes, capazes de

conviver e agir no mundo que a elas se mostra, dominando conhecimentos e estando aptas para atuarem no mercado de trabalho e na sociedade como um todo, não apenas como "peças" competentes para a realização de tarefas determinadas, mas como indivíduos pensantes, cônscios e passíveis de aspirações e produções próprias.

A partir desse enfoque, portanto, é que se destaca o interesse por conhecer como se dá o trabalho desenvolvido junto às turmas de jovens e adultos, considerando-se que os professores dessa modalidade de ensino apresentam uma formação inicial voltada ao ensino regular, com ênfase na infância, e a assumem em virtude de situações diversas. Assim, ao depararem-se com um alunado completamente diverso daquele para o qual recebeu sua formação inicial, esses profissionais passam a realizar seu trabalho adequando-se às condições e experiências que a vivência com os alunos lhes apresentam. Entretanto, as especificidades que acometem esses jovens e adultos em função das interações sociais em que se encontram imersos, exigem do ensino escolar não apenas a revisão dos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, a consideração de todo o contexto social antes explicitado como palco do processo de ensino-aprendizagem a ser desencadeado e sobre os processos específicos de aprendizagem do adulto (SOARES, 2005a; FERNANDES, 2002; CARDOSO, 2007).

Assim, considerando essa realidade, buscou-se compreender as concepções que os professores atuantes com jovens e adultos assumem quando discorrem a respeito da EJA enquanto campo de ação profissional. Para tanto, enveredou-se em uma pesquisa junto a esses profissionais, tomando-se como elemento direcionador de suas reflexões, o entendimento sobre ser docente na EJA.

Nesse intuito, contou-se com um total de vinte professores atuantes nos níveis iniciais da Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas – estaduais e municipais – da cidade do Natal/RN. Do total de colaboradores, apenas um era do gênero masculino e, no geral, os participantes apresentam faixa etária que vai dos vinte e cinco e cinqüenta e dois anos de idade. Possuem desde

cinco meses até trinta e dois anos de experiência na modalidade de ensino tratada e a maioria encontra-se no nível de pós-graduação, contando com cursos diversos de especialização voltados desde à própria EJA até outras singularidades como: educação infantil, lingüística, psicopedagogia, dentre outros.

De acordo com a intenção a que se remete a pesquisa ora explanada, adotou-se a Técnica da Associação Livre de Palavras (ABRIC, 1994) como método investigativo para a obtenção dos dados almejados. Esse procedimento consiste em uma realização metodológica utilizada para fazer vir a tona os conteúdos implícitos sobre o objeto, através de evocações, sem que este precise refletir ou estruturar de forma planejada suas idéias sobre o estímulo apresentado, mas que o faça de modo livre, considerando as noções que lhe venham à mente no momento exato da investigação. Assim, a partir de uma palavra ou expressão indutora, solicita-se que cada participante expresse três palavras que lhe venham à mente considerando o estímulo apresentado. Como complemento, ele passa a explicar o porquê de suas evocações.

De acordo com o autor (SOARES, 2005a; FERNANDES, 2002; CARDOSO, 2007), o caráter espontâneo e a dimensão projetiva dessa produção favorecem, muito mais facilmente e rapidamente do que outros procedimentos – como a entrevista, por exemplo –, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado.

Nesta etapa da investigação utilizou-se a expressão “Ser professor da EJA é...”, a partir da qual cada um dos professores colaboradores mencionou as três palavras que, em sua concepção, encontravam-se imbuídas de significado e de relação com a expressão exposta.

Diante da solicitação, pôde-se observar que a maioria das colocações voltou-se inicialmente para a representação que os profissionais possuem sobre a modalidade de ensino em si ou sobre as características do seu alunado e, somente a partir dessa explanação, que os professores passavam a se situar nas

compreensões sobre o fazer pedagógico nesta modalidade de ensino.

Mediante essa realidade, torna-se possível abordar o sentido que toma uma representação, considerando que esta pressupõe 'uma preparação para a ação', sendo assim, ela não apenas guia o comportamento, mas remodela-o e reconstitui os elementos do meio ambiente no qual esse comportamento tem lugar, atribuindo-lhe um sentido, integrando-o numa teia de relações , articulando-o e dando-lhe significado ao mesmo tempo em que torna a representação estável e eficaz (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Nessa condição, são as representações do aluno da EJA, enquanto um ser com características específicas, marcadas por ausências ou insucessos no ensino formal, que permeiam a mente dos professores no instante em que se reportam ao seu fazer profissional. De igual modo, localizam essa imagem no espaço da modalidade EJA, como um meio que se configura essencialmente pela presença desse alunado e de todas as 'carências' e 'necessidades' formativas que o acompanham em virtude de sua história de vida.

O fazer pedagógico desenvolvido por esses professores não se constitui, portanto, como algo definido, seguro, a que possam se reportar diante de evocações espontâneas. É ao aluno e à modalidade que se remetem, conforme podemos perceber:

> A gente tá lidando com um público totalmente diferente... e você tem que trabalhar de uma maneira diferenciada, até porque cada um tem uma dificuldade diferente do outro, né? Então você tem que ter compromisso pra diferenciar as atividades, ter entusiasmo e procurar sempre coisas que façam eles se interessarem (Prof. 10).
>
> Para educar na EJA nós precisamos realmente ter amor para se dedicar ao outro, né? Já que o adulto [...] ele não teve oportunidade de passar por um processo de escolarização, então ele vem para a escola com muitas lacunas e se não tiver alguém que o acolha... (Prof. 08).
>
> Trabalhar na EJA requer perseverança porque é um segmento onde as dificuldades são maiores que nos demais. [...] a gente

> enfrenta dificuldades como profissional, como pessoa... e é necessário perseverança e coragem para vencer os desafios que a gente encontra pela frente (Prof. 16).

Nessas situações, observa-se que os professores atrelam seus discursos a sentimentos de solidariedade e cuidados com um alunado que requer uma atenção especial, que necessita que sejam observadas suas dificuldades por terem deixado a escola e por apresentarem um modo de aprendizagem diferenciado, se comparado com as crianças. No entanto, não se explicitam nas falas o sentido crítico necessário a fim de que esses alunos percebam, através da construção de conhecimentos, novas formas de compreensão e vivência do/no cenário social da atualidade. Ao se voltarem sobre a realidade pedagógica em que atuam, os professores não demonstram uma compreensão sistemática sobre as pressões e exigências que impulsionam esses jovens e adultos a buscarem o meio escolar e todo o contexto mercadológico implicado na resposta a essa busca. Os discursos se detêm na prática imediata que toma o fazer docente, centrada nas dificuldades de aprendizagem e na diversidade da atividade que compõem o dia a dia com esses alunos, sem relacioná-los com o contexto de vida que os levou a ocupar tais lugares.

A noção de amplitude que deve permear o ensino com um grupo de pessoas socialmente ativas e pouco conscientes sobre o real sentido que as impulsiona ao contexto escolar, marcado pela inferiorização e discriminação diante dos postos de trabalho e das oportunidades sociais, não se identifica nas colocações dos profissionais que as acolhem. Sendo assim, o ensino escolar permanece marcado pela preocupação com a transmissão de conteúdos que correspondem bem mais ao cumprimento curricular que às relações reais de vivência e interesses, sem que se percebam as interações que podem decorrer dessas duas realidades, conforme coloca Freire (1998, p. 33-34) quando nos questiona:

> Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

> Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Apesar de atentarem para essas relações como necessárias ao trabalho com a EJA, os professores demonstram insegurança ao tentarem explicar como isso se efetiva na prática e se detêm nas considerações de que se torna complicada essa efetivação devido às dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos, como: "eles têm muita dificuldades em aprender os conteúdos e isso dificulta também as relações que a gente precisa fazer entre os saberes escolares e aqueles que já trazem. Falam pouco... sentem vergonha... então... a gente tem que tomar a frente mesmo, né?" (Prof. 03).

Percebe-se pela fala desses profissionais, que seria necessário primeiramente trabalharem os conteúdos curriculares básicos para somente depois se desenvolverem discussões sobre problemas reais. Desse modo, entende-se que os conhecimentos curriculares, especialmente a aquisição da escrita e o desenvolvimento da leitura, mostram-se como pré-requisitos para o processo de articulação e de discussão dos saberes oriundos das situações vivenciadas no contexto social com as práticas escolares. De acordo com essa visão, os professores dizem: "é difícil, sabe? Fazer essa ligação... assim, a gente discute, mas quando vai pras atividades... aí as dificuldades aparecem" (Prof. 18). Essas dificuldades na resolução das atividades são atribuídas ao fato de os alunos não terem "aprendido na idade própria" e, portanto, não conseguirem apresentar o mesmo desempenho daqueles que o fazem nesse período apropriado. Deriva-se disso a idéia de que as diferenças percebidas não se centram apenas nas questões de idade, mas também nos ritmos de aprendizagem que, vinculados a fracassos escolares anteriores, ocorrem de forma mais lenta. Além disso, esquecem-se que essas pessoas têm uma trajetória de vida que as autoriza a pensar sobre a realidade e, ainda que não

seja um conhecimento formal e sistemático, retratam construções representacionais sobre o mundo (JODELET, 2001).

Não distante dessa realidade, a preocupação com a evasão aparece, igualmente, como outro dado específico dessa modalidade e as justificativas de grande parte dos professores pesquisados se remetem a esse fato. Segundo eles "precisamos ter muita persistência... persistência é lutar sempre, bater na mesma tecla de maneiras diferentes, procurando trazer eles sempre... para que não desistam" (Prof 03).

> O aluno... ele se prende mais em sala... ele vem mais porque sabe que o professor naquele dia vai dar uma aula diferente, vai ter uma ação... [...] se o professor não tiver essa criatividade, o aluno vai-se embora, ele fica sem estímulo (Prof. 11).

Com isso, a diversidade nas atividades, o amor dispensado a cada um, a criatividade enquanto qualidades essenciais ao professor são destacadas como algumas das características que não podem faltar ao profissional atuante na EJA, porque a realidade dos alunos termina por potencializar o cansaço quanto à rotina escolar e, consequentemente, leva à desistência. Desse modo, as atitudes do professor no acolhimento a esses alunos mostram-se como condição preponderante para evitar que essa evasão se manifeste ou se consolide. Nesse cenário, os docentes acabam por assumir um discurso de auto responsabilização, evidenciando uma obrigação em manterem os alunos freqüentando. Essa postura, entretanto, se manifesta em um fazer pontual, limitado meramente às situações práticas da ação pedagógica e afasta-se do sentido emancipador e impulsionador que deve tomar a educação como um todo e a EJA, em particular, denunciando suas próprias representações sociais sobre o aluno e sobre o ensinar esse aluno (CARDOSO, 2007).

O ensino destinado aos jovens e aos adultos carece de uma correspondência com suas aspirações, que não se resume na atitude de recuperarem o tempo perdido, mas de alcançarem um nível de aprendizagem, consciência e desenvolvimento que

lhes permitam perceberem-se enquanto cidadãos de direitos e de deveres e a entenderem suas atribuições e buscas a esse respeito. Desse modo, não compete ao professor uma capacidade criativa e diversificada para manter os alunos em sala, mas o conhecimento sobre o cerne que compreende a questão da EJA enquanto modalidade de ensino, sua constituição e sua relação com os contextos histórico, político, econômico e social que se configuram na atualidade.

É diante desse cenário que se destaca o sentido de formação continuada enquanto mecanismo de reflexão e aprofundamento sobre questões diretamente vinculadas ao fazer docente e às especificidades que o tomam. No entender de Aguiar e Ferreira (2007, p. 75):

> No âmbito da ação docente, estar consciente é perceber a importância objetiva e social dos próprios atos enquanto profissionais da educação, dos fins e motivos que orientam o conjunto das próprias ações, isto é, explicar o porquê das ações, as opções feitas e implicações imediatas e futuras.

Observa-se, assim, nas falas dos profissionais investigados uma ausência quanto ao porquê de suas atitudes e das formas como desenvolvem seu trabalho. As explicações atribuídas confluem sempre para falas outrora proferidas acerca da ação com jovens e adultos ou mesmo centradas nas dificuldades diárias por eles vivenciadas na decorrência das aulas. A consciência sobre as próprias escolhas e atitudes no trabalho com a modalidade, porém, não se faz presente em seus discursos.

Nesse contexto, mostram-se evidentes as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao atuarem em um cenário que não condiz com as possibilidades trabalhadas em seus processos formativos e, ao mesmo tempo, por não disporem de situações em que essas lacunas possam ser observadas, trabalhadas e, sobretudo, superadas (GIOVANETTI, 2007; SOARES, 2005b). A necessidade de uma formação permanente centrada na realidade em que se encontram imersos os sujeitos, constitui, portanto,

um mecanismo de melhoria desse quadro e de sua possível superação (IMBERNÓN, 2009). Essas atitudes, contudo, remetem a uma construção muito maior, que toma a educação como um meio de crescimento e de fortalecimento das pessoas através de suas capacidades e competências para construírem e discutirem conhecimentos, pensarem, agirem, refletirem sobre suas ações e interagirem com os demais de forma crítico-reflexiva.

A Educação de Jovens e Adultos torna-se, assim, palco desse cenário e simboliza, diante de toda a construção exposta e das singularidades que tomam seu alunado, um campo necessário de atenção e de maiores conhecimentos sobre o trabalho educativo a ela voltado.

As comparações com o aluno regular não condizem com as expectativas e buscas que levam o jovem e o adulto ao meio escolar nem com os objetivos das políticas para esta modalidade. Assim, é preciso que se tomem essas expectativas como base para o currículo a ser construído e destinado ao trabalho com esses aprendizes e que se considerem as experiências oriundas de seus mais diferentes contextos de vivência como mecanismos impulsionadores de sua aprendizagem. É preciso, sobretudo, que os professores disponham de mecanismos, momentos e espaços para reflexão sobre suas ações e sobre o grupo de alunos com o qual trabalha, para que possam, num sentido contínuo, encontrar caminhos mais favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem que circunda o alunado jovem e adulto. É preciso, ainda, que a escola se constitua em um ambiente de aprendizagem não apenas para aqueles que a procuram na condição de aluno, mas também para o profissional nela inserido, e que a educação tenha como função uma formação que transcenda o sentido mercadológico do conhecimento, atentando bem mais para o atendimento ao ser humano em seu aspecto integral, precedendo, sobremaneira, a constituição desse ser, socialmente produtivo, então exigido pelas políticas para a área.

É a configuração desse ser que deve permear o trabalho educativo desenvolvido na EJA e, portanto, é também essa visão

que enlaça a formação então necessária aos docentes a atuarem nessa modalidade de ensino.

Conclui-se, assim, pela presente investigação, que a falta de uma formação profissional específica para a atuação na EJA e de um trabalho sistemático no âmbito escolar voltado para a discussão, reflexão e consideração da realidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem nesta modalidade têm refletido na ausência de uma compreensão consistente por parte dos docentes sobre a prática pedagógica a ser realizada junto aos alunos jovens e adultos. Mais que isso, observa-se a existência de fragilidades no discurso desses profissionais para a definição de uma atividade que realizam cotidianamente, o que reforça a necessidade que sentem de maior aprofundamento e conhecimento sobre a realidade na qual atuam.

Não distante do que se almeja para a educação de uma forma geral, mas considerando o cenário de marginalização, dificuldades e especificidades que marca a EJA, não compete aos docentes nela atuantes apenas o domínio dos conteúdos sistematizados concernentes ao currículo escolar, mas, sobretudo, uma visão ampla das possibilidades de discussão, reflexão e mudança que o trabalho educativo institucional é capaz de causar a esse alunado jovem e adulto. A formação desse docente, assim, precisa ser vista num processo bem mais centrado e concernente com as aspirações que a modalidade carece e, 'silenciosamente', exige.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC Jean-Claude (Org.). **Pratiques sociales et représentations.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Ciclo de estudos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de. RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. FERREIRA, Maria Salonilde. **Pesquisa em Educação:** múltiplos olhares. Brasília: Líber, 2007.

BORGES, Mônica Erichsen Nassif. A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento. **Ciência da informaçã**o, Brasília, v. 24, n. 2, p. 181-188, maio/ago, 1995.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação de professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antonio (orgs.) **O psicólogo e a escola.** Natal: Ed. UFRN, 2000. p. 95-135.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério em construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARDOSO, Cícera Romana. **Tramas do impedimento:** os sentidos da desistência entre Alfabetizandos da EJA. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

CARNOY, Martin. El ajuste estructural y La evolución Del mundo de La enseñanza. **Revista Internacional del Trabalho**. Vol 114, n.6 (Ginebra, OIT), 1995.

CASTELLS, Manuel. **A era da informática**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Maria Isabel, et all. **Contextualizando e (des) contextualizando a formação de professores:** movimentos reflexivos em ação. Presente!, Salvador, ano 14, n. 55, p. 47-53. dez 2006/ fev. 2007.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 4. ed, 1993.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desaios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC, 2001.

______________. **Revolução informacional:** pontos de vista para o debate sobre a sociedade da informação. Transinformação, Campinas, v. 9, n. 1, p. 32-42, jan/abr. 1997.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001. p. 17-44.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos mecanismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**/ANPAE, São Paulo, v. 19, jan/abr, 2002.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs). **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.
MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

SCHAFF, Adam. A sociedade informática: as consequências sociais da Segunda Revolução Industrial. 4. ed. Tradução. **Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Maria Abadia da. Pollítica educacional do Branco Mundial entre 1970 e 1990. In: SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção ou consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos:** novos leitores, novas leituras. 2. reimp. São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB: Ação Educativa, 2005a.

_______________. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G. (Org.). **Aprendendo com a diferença** – Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

TIRAMONTI, Guilhermina. Após os anos 90. Novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora. CAMPOS, Haddad. (Orgs.). **O cenário Educacional Latino-Americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas. Autores Associados, 2000.

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA - PI

Adélia Meireles de Deus[1]
Bárbara Maria Macedo Mendes[2]

RESUMO

Este trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada: "As concepções de professores do ensino fundamental nas Escolas Municipais de Teresina acerca da formação contínua no âmbito escolar." A pesquisa objetiva analisar, sob a ótica dos professores, as contribuições da formação contínua na revisitação da prática pedagógica. Para tanto, fundamenta-se em Souza (2006); Josso (2004); Nóvoa e Finger (1988), dentre outros. As narrativas trazem implicações pessoais e sociais e, imprimem as marcas individuais e coletivas, onde o sujeito está inserido, visto que ao narrar, não apenas descreve segundo uma ordem cronológica, factual, mas sim narra o que a memória seleciona entre as experiências e as lembranças, sendo a memória uma construção social (PASSEGGI, 2008). Para desenvolvimento da pesquisa, empregamos uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, utilizando o método (auto) biográfico como princípio teórico-metodológico de base. O processo de coleta de dados, nesta pesquisa, é centrado no contar histórias pessoais e sociais. No caso desta pesquisa, optou-se utilizar pela (auto) biografia, para resgatar as concepções de professores acerca da formação contínua, oportunizando aos professores/interlocutores a rememoração de suas histórias formativas tecidas na vivência da profissão docente.

Palavras-Chave: Formação docente. Prática docente. (Auto) Biografia.

Recebido em: Setembro de 2010. - Aceito em: Março de 2011.

[1] Mestranda em Educação – UFPI, Especialista em Gestão e Supervisão Educacional – UVA, Graduada em Pedagogia – UESPI. ameirelesdedeus@hotmail.com
[2] Profra. Dra. da Universidade Federal do Piauí-UFPI – Campus Teresina. barbarammendes@hotmail.com

LIFE HISTORIES OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION SCHOOLS TERESINA'S MUNICIPALITY

ABSTRACT

This work is part of the master's thesis entitled: "The conceptions of elementary school teachers in Teresina's Municipality about training in school." The research aims to analyze, from the perspective of teachers, the contributions of continuing education in revisiting pedagogic practice. For both, is based in Souza (2003); Josso (2004); Nóvoa and Finger (1988), among others. The narratives bring personal and social implications, and print the individual and collective marks where the subject is inserted, since we told them to not only describe chronological order, factual, but we told them what the memory selects between the experiments and memories, the memory is a social construction (PASSEGGI, 2008). For development of research, we employ a methodology that falls within the parameters of qualitative research, using the method (self) biography as a principle of theoretical and methodological base. The process of data collection in this research is focused on social and personal storytelling. In this research, we chose to use the (self) biography, to rescue the views of teachers about the training, providing opportunities for teachers/speakers recollection of stories woven into the formative experience of the teaching profession.

Key-words: Teacher education, teaching practice and (Self) Biography.

Introdução

O presente texto é parte da dissertação de mestrado intitulada: "As concepções de professores do ensino fundamental nas Escolas Municipais de Teresina acerca da formação contínua no âmbito escolar", cujo objetivo central é analisar, sob a ótica dos professores, as contribuições da formação contínua na revisitação da prática pedagógica. Para tanto, fundamenta-se em autores como Sousa (2006); Josso (2004); Nóvoa e Finger (1998), entre outros.

No momento atual, as pesquisas sobre formação docente

apontam para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. Considerando, assim, o docente, como agente e sujeito de sua própria prática e sujeito do processo de construção e de reconstrução de seus saberes conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula e suas experiências profissionais, seus percursos formativos e suas histórias de vida.

Assim, a prática pedagógica não deve fundamentar-se simplesmente na racionalidade técnica e instrumental, pois essa racionalidade parece voltar-se unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos. Comporta realçar, então, que para ensinar, é necessário entrar em relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, no desenvolvimento da pesquisa optamos por uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, utilizando o método (auto) biográfico como princípio teórico-metodológico de base, conforme Nóvoa (1995), Nóvoa e Finger (1998); Dominicé (1998), dentre outros. A narrativa das experiências atua como instrumento de interpretação e reelaboração de si, uma oportunidade formadora e propiciadora de elementos para ressignificar, organizar o percurso biográfico, a partir do que marcou a história, o que Josso (2004) chama de recordações-referências, acontecimentos que considera simbólicos na vida.

O processo de coletas de dados, nesta perspectiva, é centrado no contar de histórias pessoais e sociais, haja vista que as narrativas trazem implicações pessoais e sociais e, imprimem as marcas individuais e coletivas, onde o sujeito estar inserido, quando narramos, não apenas descrevemos segundo uma ordem cronológica, factual, mas narramos o que a memória relaciona entre as experiências e as lembranças, sendo a memória uma construção social (PASSEGI, 2008). Razão por que, optamos pela (auto) biografia, para resgatar as concepções de professores a cerca da formação contínua, oportunizando-lhes a rememoração de suas histórias formativas tecidas nas vivências da profissão docente.

As Pesquisas sobre as Histórias de Vida

As pesquisas sobre professores vêm ganhando destaque no cenário internacional e nacional a partir dos anos 1980 e 1990, principalmente no que se refere à formação, à profissionalização, a pratica reflexiva como constituinte do exercício profissional, à identidade, aos saberes e aos ciclos de vida dos docentes. Tais estudos segundo Nóvoa (1992), apesar de heterogêneos, têm o mérito de (re) colocar o professor no centro de investigação. Colaborando com as análises sobre o trabalho docente Imbernón (2010, p. 30) reconhece:

> Em qualquer transformação educacional, os professores poderão constatar, não somente um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do sistema educacional em geral, mais ainda benefícios em sua própria formação e desenvolvimento profissional. Esta percepção/implicação será um estímulo para por em prática o que as novas situações demandam. Este é um aspecto fundamental, ao menos para aqueles que consideram os professores como a peça principal de qualquer processo que pretenda uma inovação verdadeira do sistema educacional.

A dimensão profissional refere-se a sua formação, tanto inicial quanto contínua, ás relações entre os saberes e a experiências da docência, ou seja, a percepção do professor sobre sua profissão e sobre a prática cotidiana em sala de aula. Desta forma, para Nóvoa (1995) não há como separar o eu pessoal do eu profissional, eles se entrecruzam e se inter-relacionam mutuamente. Emerge daí, a necessidade de se compreender a trajetória profissional dos professores, o que se configura como um processo de conhecimento tanto das relações que cada pessoa estabelece consigo mesma, quanto com seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida.

Desse modo, pensar a formação docente é ultrapassar a idéia de um conhecimento pronto e acabado, fragmentando e

desvinculando da vida dos sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse âmbito, Nóvoa (2000, p. 24) afirma:

> [...] O saber sobre a formação provém da formação daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explicita ao modo como um adulto viveu às situações concretas de seu próprio percurso educativo.

Neste contexto, a formação de professores tem-se desenhado como cenário imprescindível para o desenvolvimento e para a melhoria dos sistemas educativos e dos demais segmentos que constitui o todo da sociedade. Cada dia torna-se mais visíveis os esforços, sejam de ordem nacional ou internacional, na perspectiva de ressignificação do sentido da prática de formação inicial e contínua de professores. Na intenção de reforçar esse pensamento recorremos a Brito (2006, p. 43) ao assinalar:

> Tais discussões apontam, inclusive, a necessidade de que os processos formativos ultrapassem a preocupação com a dimensão instrumental da profissão docente, para consolidar um paradigma que perspective a formação como, processo de ressignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas reflexivas e, sobretudo, críticas.

A partir do exposto, concordamos com Garcia (2009, p. 8) ao afirmar que ser professor não é tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio de conteúdos curriculares, pois [...] “o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e mantém essa eficácia ao longo do tempo.”. O professor não é alguém que apenas domina certas habilidades e afazeres predeterminados à profissão.

Essa compreensão aponta para o fato de que está

se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é uma atividade complexa e imprevisível, que requer dos profissionais docentes, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, a construção de saberes e de fazeres docentes, a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Requer, inclusive, que os professores desenvolvam capacidades de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e formarem seus saberes-fazeres docentes num processo de construção de suas identidades como professores.

Ser professor exige, necessariamente, assumir uma forma de continuar avançando em conhecimentos, pois essa atividade obriga a pensar permanentemente questionar, indagar, reconstruir, isto é, torna-se pesquisador para produzir conhecimentos. Pesquisador professor requer, inclusive, investimentos na trajetória profissional na busca de aprimoramento das formas de ser e de estar na profissão. Nesse sentido recorremos ao pensamento de Ibiapina (2007, p. 51) ao postular que "o professor é um profissional que precisa esta continuamente aprendendo. Precisa estar em sintonia com o mundo do qual faz parte, estar aberto e maleável as mudanças que permeiam sua prática.".

Assim, essa aprendizagem deve se expressar pela ressignificação do processo educacional e das práticas de ensinar, considerada como fontes de saberes experienciais. Os saberes da experiência figuram atualmente nos programas de formação como fundamentais para que o professor construa seu processo de reflexão (PIMENTA, 2005). Trata-se de saberes que permitem ao professor estabelecer pontes entre sua história, suas aprendizagem ao longo da vida e as maneiras próprias de estar e ser no mundo, com as teorias e as práticas, as suas e as dos outros.

Deste modo, proporcionar espaços para que o professor possa refletir olhar e falar sobre a sua vivência, pode fazer fluir outras possibilidades e outros momentos de formação. O processo de formação deve estar estreitamente relacionado à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida.

Neste entorno, o professor ao narrar a sua história de vida poderá utilizar a auto-reflexão para (re) planejar ações futuras tendo em vista, seu desenvolvimento profissional e pessoal. Quando conta sua história o professor sistematiza idéias e reconstrói experiências, e assim, ele abre espaços para uma auto-análise e cria bases para uma compreensão da sua própria prática. A esse respeito, nos fundamentamos em Souza (2006, p. 169):

> As histórias de vida e as narrativas de formação marcam aprendizagem tanto na dimensão pessoal quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, as quais inscrevem-se na história de vida de cada sujeito, na sua dimensão de ator e autor de sua própria narrativa de formação.

Portanto, a narrativa de vida não é um simples relato de acontecimentos. O seu sentido é muito maior, pois permite uma postura reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, importantes e construtivos da própria formação. Então, a construção de uma história de vida não se esgota em seu aspecto único e singular, mantém uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo, por isso mesmo encontra ressonância em outras histórias que perpassam e se tecem no social. Na intenção de reforçar esse pensamento citamos Josso (2004, p. 58):

> O que esta em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos, por meio de um conjunto de experiência ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito mais ou menos ativo ou passivo as circunstância, permite à pessoa, daí em diante, encarar seu itinerário de vida, os seus investimentos e seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, [...].

Acreditamos, portanto, que as narrativas das histórias de vida precisam constituir-se em espaços coletivos de socialização e de confronto, essenciais para um pensar reflexivo e para compartilhamento das diferentes trajetórias. Para Josso (2004, p. 241):

> Aevoluçãodospapéisdasfunçõesdasresponsabilidades, das concepções, dos lugares que afetam todas as profissões, transformam a responsabilidade individual do aprendente em responsabilidade cívica coletiva. As opções que tomar as competências e as capacidades que desenvolver contribuirão para esta redefinição dos atores profissionais e socioculturais que se efetua todos os dias sob os nossos olhos.

As narrativas descortinam-se como instrumentos valiosos para identificar os momentos marcantes, as continuidades e as rupturas que foram significativas na trajetória de vida do adulto e para a reflexão e a tomada de consciência desses fatos dando sentido às várias dimensões de sua formação. As narrativas, contadas oralmente ou por escrito, constituem-se em lugar privilegiado de formação e, de reconstrução de saberes, tornando-se elementos significativos para o desenvolvimento de como as pessoas transformam as suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionarem e de agir.

Os estudos centrados em histórias de vida possibilitam o resgate de experiências e práticas pedagógicas, as quais a serem relatadas, registradas através das autobiografias podem servir como parâmetros para outros professores. Segundo Souza (2008, p. 45), [...] “através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si e sobre os outros e o cotidiano revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Destaca, ainda, que as recordações mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos em sua vida, na maioria das vezes nas relações de interações com os outros.

Para Nóvoa (2000) [...] “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (p.16). A construção dessa identidade profissional é um processo longo e complexo. Necessita de tempo, portanto. Necessita de acomodar inovações assimilar mudanças; repensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz, como faz e por que faz em sala de aula, com os saberes (seus e de seus alunos).

Desse modo, conforme Nóvoa (1992), o professor precisa despertar a consciência de que pode se tornar, cada vez mais, autônomo em relação ao desenvolvimento de sua formação e de sua prática. O processo de sua formação é constituído também, e principalmente, por ele, na medida em que o formar-se não é à pessoa, é um processo interno que desenvolve a identidade da pessoa, do profissional. O autor ainda enfatiza que o espaço tem que passar por dentro de cada um e do coletivo que acontece no espaço escolar.

Histórias de vida de professores das escolas municipais de Teresina

Vidas e práticas de professores configuram-se em uma das palavras temáticas de análises contemporâneas sobre o profissional da educação, pois a compreensão da realidade vem ganhando relevo científico importante, especialmente, em um momento em que a produção historiográfica valoriza, sobretudo, o exame das especialidades e singularidade locais e pessoais.

Consideramos que investigar sobre histórias de vida de professores, constitui-se em um rico instrumento de análise, pois cada um daqueles que tece a história da educação no Brasil, constituí-se num ser único, inigualável, em um constante processo de se fazer e re-fazer.

Ao puxar um fio, muitos outros começam a aparecer neste enorme tear que compõe a nossa história, cruzando-se, afastando-se e criando novos caminhos, num movimento de contínuo entre o

pessoal e o profissional, que não pode ser desconsiderado, e sim fortalecido, como propõe a abordagem educativa experiencial. A narrativa das experiências atua com o momento de interpretação e reelaboração de si, uma oportunidade formadora e propiciadora de elementos para ressignificar, organizar o percurso biográfico, a partir do que marcou a história, o que Josso (2004) chama de recordações-referenciais, acontecimentos que considera simbólico na vida. E agrupa em: existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivos que permitem identificar claramente que estes processos formativos, implicam em conhecimento, contribuem para reflexão não só retroativo, mas atual e prospectiva sobre suas demandas e processos formativos.

Neste sentido, recorremos ao pensamento de Souza (2006, p. 12) para dizer que:

> A construção da auto-narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, [...], aos professores em processo de formação falar/ouvir e ler/escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades de/na formação através do vivido.

Acreditamos, portanto, que as narrativas das histórias de vida precisam constituir-se em espaços coletivos de socialização e de confronto, essenciais para um pulsar reflexivo e para compartilhamento das diferentes trajetórias. Falar, ouvir, refletir sobre suas trajetórias profissionais pode, em certo sentido, potencializar práticas de formação que assegurem ao profissional reconhecer-se além de um mero consumidor de informações repassadas a ele em cursos de formação. Também podem permitir a superação de uma prática tradicionalmente exercida por pesquisadores, adeptos do paradigma positivista de compreender a ciência, os quais teorizam sobre o professor e sua prática sem, no entanto, admitir

ser possível esse profissional também ser sujeito de si mesmo e de sua experiência. Nessa perspectiva, Brito (2006, p. 43) afirma:

> Postula-se que a formação meramente técnica, estática deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, do bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

Deve-se abandonar o conceito de formação contínua como processo de atualização que se dá através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas descontextualizadas da prática do professor, para adotar um conceito de formação contínua que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente a partir da reflexão crítica. Na intenção de reforçar esse pensamento citamos Porto (2000, p. 13):

> Associa-se o conceito de formação de professores à idéia de inconclusão do homem; identifica-se a formação com percurso, processo-trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se.

Portanto, na concepção da autora em tela, entendemos que a formação se constrói através de uma socialização inseparável das aquisições escolares e das vivências da formação pessoal. Não é exclusivamente nos cursos de formação que se define a formação do profissional. Outros espaços vão desenhando um sentido singular a cada história de formação e, em maior ou menor grau, contribui com esse processo. Sobre esta orientação, Porto (2000, p. 14) afirma:

> [...] a formação se dá enquanto acontece a prática-momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. Por isso, a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades

> para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência da vida do professor e em sua identidade, constituindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

Nessa direção, estudos apontam que a educação contínua não pode ser considerada uma formação que se restringe apenas a ações de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor de valorização da reflexão e da coletividade, tendo a escola como espaço privilegiado para que essa formação se concretize e se torne capaz de articular todas as dimensões da profissão e proporcionar mudanças na prática pedagógica. Nas palavras de Prado e Cunha (2008, p. 98), compreendemos melhor essa perspectiva:

> Essa formação centrada na escola, que se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação, desafia o coletivo de professores/as a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re) construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor/a dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor/a de conhecimento e saberes.

Desse modo, podemos dizer que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Que também permita aos professores, sair da atitude de imitação para atitude de apreensão e elaboração própria, coincidindo com o criar, emancipar-se e dialogar com a realidade educativa visando à compreensão e à construção de novos caminhos para a prática docente. Para Mizukami (2002, p.12):

> Exigiu-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Para tanto, é necessário conceber e trabalhar com uma prática numa perspectiva crítica ampliada e articulada entre teoria e prática, na qual, a partir da compreensão do contexto histórico-social, seja possível, ao professor, identificar o potencial transformador das práticas. Nesse sentido, Pimenta (2005, p. 24) argumenta:

> [...] que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Desta forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mais que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do aluno. Sobre esta orientação, Imbernón (2004, p. 48-49) afirma:

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua pratica docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, suas atitudes etc. realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse trabalho de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma analise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Nessa perspectiva, a profissão docente passa a ser entendida não só como um conjunto de competências e técnicas; o professor começa a ser considerado na sua totalidade de modo que o seu jeito de ser (o pessoal) tem a ver com as suas qualidades profissionais tornando-se mesmo um grande determinante. Nesse sentido, Brito (2006, p. 43) afirma que:

> Postula-se que a formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

Portanto, na concepção da autora em tela, é necessário conceber e trabalhar com uma prática numa perspectiva crítica ampliada e articulada entre teoria e prática na qual, a partir da compreensão do contexto histórico-social, seja possível ao professor identificar o potencial transformador das práticas. A esse respeito, Gómez (1995, p. 110) argumenta: "No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.".

Segundo Imbernón (2010), a formação permanente do professor é a consolidação do conhecimento profissional, porque é o momento em que o professor relaciona a sua prática aos saberes adquiridos, tanto na formação inicial como ao longo da sua experiência, para a melhoria da ação educativa; nesse sentido, a formação permanente não é vista, somente, como atualização pedagógica e cultural, mais também, como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo. Sobre esta orientação, Nóvoa (1995, p. 25) acrescenta que:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de

> um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação de professores tem assumido, de acordo com a tendência de cada época, diferentes denominações: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e mais recentemente formação continuada. Independentemente das denominações essa formação tradicionalmente é imposta de cima para baixo, não considera o professor (sua prática, suas aspirações) como profissional, os anseios da escola e da comunidade a historicidade e o coletivo. Tais termos carregam consigo distintas compreensões epistemológicas e pedagógicas, da atuação docente e, consequentemente, do papel do professor quer durante a formação profissional, quer na prática pedagógica que desempenha na escola.

Nessa mesma linha de pensamento, Chantraine-Demailly (1995) afirma que parcela considerável dos denominados cursos de formação em serviço-independentemente da denominação caracteriza-se como:

> Programa muito pouco negociável definido por uma instância de legitimidade superior aos formadores e aos formandos, que uns e outros deveriam "seguir", e que serve para aferir ou julgar os resultados obtidos. Formações enfim, que são obrigatórias ou quase obrigatórias que têm como instância legítima de impulsão os departamentos ministeriais ou os seus prolongamentos regionais ou locais. (p.146).

Dessa maneira, Imbernón (2009) ressalta a formação centrada na escola, pois é lá que tudo acontece, desde o ensinar à busca de melhoria deste ensino, através da pesquisa-ação, sem desconsiderar o contexto social em que está inserida. A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. Nesse sentido, Prado e Cunha (2008, p. 98) afirmam que:

> A escola, nessa perspectiva, se transforma numa comunidade profissional de aprendizagem, marcada por uma cultura colaborativa. Essa valorização do contexto de trabalho implica que os/as professores/as conheçam bem a instituição em que trabalham para que possam interrogar os seus problemas e exige que os/as mesmos/ as mobilizem suas experiências, saberes e conhecimentos para buscar respostas e propor mudanças no roteiro da viagem, quando necessário.

A formação contínua do professor ajuda a avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa, que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, em tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Essa tarefa só é possível mediante o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve. Dialogando com Alarcão (2001, p. 15), a autora afirma que:

> A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.

Disso decorre a necessidade de buscar, identificar os atenuantes que estão por trás dos dilemas vividos pelos professores e pelas professoras do ensino fundamental da rede municipal no que diz respeito às concepções da formação contínua no âmbito escolar, pois de acordo com Giovanni (2003), identificá-las, caracterizá-las, com vistas a definir que elementos as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente, bem como esclarecer como se comportam em relação a elas os profissionais em exercício na

escola, são tarefas inadiáveis para os estudiosos dessa temática.

Sobre essa questão, surge com mais clareza e compreensão que os saberes da experiência são construídos no exercício da prática cotidiana da profissão e na vivência individual e coletiva do professor. Autores como Nóvoa (1992), Pimenta (2005), Imbernón (2004), Souza (2006), Pineau (2008), e outros, vão ao encontro dessa compreensão enfatizando a importância da inclusão da voz dos professores nas pesquisas educacionais.

A necessidade de se saber o que pensam e o que fazem os professores tem sido foco de estudos como os de Garcia (1987), realizados sob a perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. É nessa direção que este trabalho se inscreve. Queremos saber as concepções dos professores das séries iniciais do ensino fundamental a cerca da formação contínua no âmbito escolar através de suas trajetórias profissionais, na perspectiva de compreender melhor a ressignificação de seu saber, de seu saber-fazer e de seu saber ser professor.

Abordar a pratica destes docentes, ou seja, o saber da experiência tornar-se essencial para investigar a trajetória profissional adentrando no campo da memória, já que através dela poderá se reconstruir os valores e idéias sobre as significações e ressignificações construídas por eles sobre a docência ao longo da trajetória fazendo-os refletirem sobre a opção da formação contínua.

O interesse em investigar as concepções dos professores acerca da formação contínua no âmbito escolar está em verificar que implicações as concepções podem trazer a melhoria da sua prática pedagógica docente e as variáveis que interferem nessas concepções, com o intuito de contribuir para a reflexão e ressignificação das práticas dos professores, bem como para o redimensionamento do processo de formação e de identidade desses profissionais.

Nas últimas décadas a sociedade vem dando uma ênfase demasiada à valorização do aperfeiçoamento, do especialista, dos currículos, assim percebe-se uma procura desenfreada de profissionais, especialmente da área de educação por cursos

rápidos ou curtos, “que são apenas um verniz que dá títulos.” (PIMENTA, 2005).

Como em todos os setores e áreas há profissionais comprometidos e dispostos a exercerem a sua profissão com competências e envolvimento com a mesma, mas a indagação é, a procura pelo aperfeiçoamento tem feito com que estes profissionais exerçam uma prática diferenciada no meio escolar, capaz de modificar as práticas docentes? Ou simplesmente procuram os cursos para “rechearem seus currículos”? E se esses cursos acontecessem no âmbito escolar o resultado seria o mesmo?

No processo de formação a profissionalização dos professores, as significações e ressignificações apresentam através dessa trajetória, conexão com o ser – pessoal e o ser profissional. Neste sentido afirma Nóvoa (2000) “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Investigar a trajetória profissional dos professores através da sua história de vida permite fazê-los repensarem a busca pela formação contínua, e remexerem nas significações construídas por eles ao longo deste processo.

Fazê-los repensarem a trajetória de sua profissionalização é fazê-los trabalharem com as suas significações e saberes, para que possam refletir sobre os mesmos, podendo ressignificá-los. Acredito que isto desencadeie um processo de autoformação, que se dá através da análise reflexiva que o indivíduo faz de si mesmo possibilitando um outro olhar sobre suas concepções e saberes, visando também uma nova ótica em relação a sua prática.

Assim, através das significações constituídas pelos docentes em relação à busca da profissionalização pretende-se compreender a concepção de formação contínua no âmbito escolar que os sujeitos possuem e como realizam a sua prática através da mesma.

Conclusões Parciais

O trabalho encontra-se em fase de elaboração de projeto, motivo pelo qual ainda não apresenta conclusão. Não obstante,

pode-se dizer que a formação do docente das Escolas Municipais de Teresina vem sofrendo algumas transformações na sua estrutura curricular, obedecendo às exigências legais – LDB 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais e, ainda, adequando-se às diferentes mudanças na concepção de formação contínua ao longo de sua trajetória de vida.

Acredito, assim, que o estudo sobre as concepções dos professores acerca da formação contínua no âmbito escolar, através do método (auto) biográfico, permitirá a elaboração de um inventário de vivências, saberes e competências profissionais e, na medida em que trabalha as narrativas de vida, possibilitará a analise dos acontecimentos sócio-históricos e dos eventos individuais.

Só poderemos penetrar verdadeiramente na análise sobre a formação docente e de sua prática educativa, quando contemplarmos o professor, levando em consideração sua subjetividade, sua história, sua vida. Assim, analisar histórias de vida de professores assume hoje, uma tentativa que, ao alargar os estudos sobre os processos educativos, possibilita a revelação de uma trajetória de realizações, dúvidas, perplexidade, opções, confrontos, caminhos e possibilidades que compõem a vida de todos os que estão inseridos no processo de ser professor e que interferem de forma direta no seu exercício profissional.

O torna-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional que dura toda a vida. O professor vai aprendendo cotidianamente a enfrentar as dificuldades e desafios. Trata-se de um profissional que atua num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade crescente e cujas situações e problemas postos neste contexto, não são solucionáveis com simples aplicação de conhecimentos técnicos/teóricos adquiridos na formação acadêmica. (IMBERNÓN, 2004).

Na verdade, o cotidiano da sala de aula é marcado por situações diversas, simultâneas e imprevisíveis que exigem do professor tomada de decisões sem tempo algum para reflexão. São aspectos que fazem de cada atividade pedagógica um campo de

situações inusitadas com desfecho incerto, aspectos que solicitam do professor um conjunto de meios e saberes de prudência para ganhar a aposta da educação e da aprendizagem. Desse modo, ainda, compartilhamos com o pensamento de Gauthier (1988, p. 352), o professor no trabalho cotidiano em sala de aula, não pode contar apenas com saberes técnicos e formalizados, ele, precisa, necessariamente, ter atitudes de prudência, recorrer à sabedoria prática. Como ressalva o autor [...] “a prática da pedagogia é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente aprendida pela ciência”.

A compreensão dos fatos e das situações vivenciadas durante a vida está intimamente relacionada com o processo de formação de cada sujeito. Esses entendimentos atuam como fonte inspiradora para a construção das representações de si e dos contextos nos quais elas emergiram. O individuo em formação “só se torna sujeito dessa formação no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação”. (JOSSO, 1988, p. 50). Essa abertura, para expor as suas experiências e intenções durante o processo de formação conduz o adulto a uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, a (auto) biografia descortina-se como instrumento valioso para identificar os momentos marcantes, as continuidades e as rupturas que foram significativas na trajetória de vida do adulto e para a reflexão e a tomada de consciência desses fatos dando sentido às várias dimensões de sua formação. As narrativas contadas oralmente ou por escrito, constituem-se em lugar privilegiada de formação e de reconstrução de saberes, tornando-se elemento significativo para o desvelamento de como as pessoas transformam as suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionarem e de agir.

Quando narra a sua história, o professor organiza as suas idéias e reconstrói as suas experiências, abrindo, dessa forma, espaços para uma auto-análise e criando bases para a

compreensão da sua própria prática. Assim afirma Josso (2004, p. 48), "falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais [...]".

Ao contar a sua história, o sujeito narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória; mas não só isso: passa também a redefini-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história. As narrativas não são simples narrar de acontecimentos, ela permite uma atitude reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação.

Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, estendendo as nuances desse caminho percorrido e re-aprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa, permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou algum sentido ou lugar) com aquela narrada. Além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

Assim, acreditamos que essa pesquisa servirá não só para pensarmos sobre a formação dos nossos entrevistados enquanto professores, mas, principalmente, para refletirmos, discutirmos e analisarmos a nossa própria formação, não só profissional também pessoal. Penso que cada um de nós carrega uma imagem de formação contínua que é formada durante todo o período de escolarização e que, com o acréscimo de outros saberes obtidos na licenciatura ou incorporados pela própria prática constroem a nossa identidade como profissionais, fazendo-nos assim professores.

Referências

ALARCÃO, I, A Escola Reflexiva. In: **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.** ALARCÃO, I. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15 – 81.

BRITO, A. E. Formar Professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. A.; CARVALHO M. A. **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p. 41-53.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139 – 158.

DOMINICÉ, P. O progresso de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS:Ed. UNIJUÍ, 1988.

GARCIA, C. M. **El pensamiento del profesor.** EDICIONES CEAC, S. A. Barcelona – ESPANHA, 1987.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada: in: TIBALI, E. F. A; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas de formação de professores:** diferentes olhares, Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 207-224.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento prático do professor - a formação do como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

IBIAPINA, I, M. L. de M. (Org). **Formação de professores:** textos e contextos. Belo Horizonte. Autêntica, 2007. p. 35-55.

IMBERNÓN, F. **Formação docente para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

_______ Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1 n. 1, p. 31-42, maio/2009.

_______ **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de Professores: Concepção e Problemática Atual. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagens da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos (SP): Ed.UFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, PT: Dom Quixote, 2005.

_________ (Org.) **Vida de Professores.** Porto, PT: Porto, 2000.

PASSAGGI, M. C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: Ed.IPURS, 2006, p. 203-218.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, C. E. et al. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et al., 2008, p. 95-114.

PIMENTA S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A ; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Pentaedro, 1988.

PORTO, Y. da S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARTIN, A. J. (Org.) **Formação Continuada:** reflexões, alternativas – Campinas São Paulo, 2000. p. 11-37.

SOUZA, E. C de. Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Educação fundamental/n.13, CAPES, 2002. p. 1-15.

_________ **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professore. Rio de Janeiro DP&A; Salvador, BA: Ed.UNEB, 2006.

_______ **(Auto) Biografia, Identidades e Alteridade:** modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades, v. 4, jul/dez. 2008, p. 37-50.

ANÁLISE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA GESTÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR (GESTAR) PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

Fernanda Antônia Barbosa da Mota[1]

RESUMO

O artigo é uma investigação de natureza descritiva e qualitativa sobre a formação continuada de professores, sendo o objetivo deste trabalho explicitar o resultado de uma análise sobre o programa "Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR)" e sua contribuição para a prática pedagógica de professores de 1ª a 4ª série. O campo empírico foi constituído por três escolas municipais de Teresina-PI. Os aportes teóricos que fundamentaram o estudo foram: Nóvoa (1995), Freire (1996), Tardif (2000), Sacristán (1995), Mendes Sobrinho (2006), dentre outros. A pesquisa apresenta resultados que enfatizam as principais contribuições que o programa GESTAR vem proporcionando à prática pedagógica das professoras do ensino fundamental, a saber: privilegia como locus de formação a escola onde as professoras atuam; propicia a indissociabilidade entre teoria e prática; considera os saberes dos quais as professoras são portadoras; considera a realidade vivenciada em cada escola, sendo que as professoras estão sempre refletindo sobre a teoria aplicada a sua ação diária, e propicia uma ressignificação da prática. Concluímos que os resultados do GESTAR são positivos e que a sua continuidade faz-se necessária para que as remanescentes concepções tradicionais e as práticas de ensino permeadas por paradigmas conservadores sejam gradualmente superadas.

Palavras-Chave: Formação de professores. Prática pedagógica. GESTAR.

Recebido em: Julho de 2010. - Aceito em: Março de 2011.

[1] Profra. Ms. da Universidade Federal do Piauí, fabmota13@yahoo.com.br

ANALYZES OF CONTINUED EDUCATION FOR SCHOLASTIC LEARNING PROGRAM (GESTAR) FOR THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS

ABSTRACT

This article is an investigation into the descriptive and qualitative nature of continued education of teachers. The objective of the work was to show the results of analyze about the "Scholastic Learning Program (GESTAR)" and its contribution to the classroom practices of the teacher in the classroom from 1st to 4th grade. The empirical field was constituted for three public schools in Teresina, Piauí. The theoretical supports that founded our study are: Nóvoa (1995), Freire (1996), Tardif (2000), Sacristán (1995), Mendes Sobrinho (2006) among others. The study presents some results which emphasize the primary contributions which the GESTAR program offers to the in-class practices of the primary school teachers: privileges like locus of formation the school where the teacher works, links between the disconnect between theory and practice, considering the experience which the teachers already possess, considering the reality of each school, being that the participating teachers are always reflecting upon the applied theory in their daily actions and bringing more significance to their practice. We concluded that the results of GESTAR are positive and that its continuity makes it necessary that the remaining traditional teaching concepts and practices permeated by conservative paradigms be gradually overcome.

Key-words: Continuing Education. Pedagogical Practices. GESTAR

Introdução

De acordo com a Lei Federal nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a atuação profissional docente não se restringe à sala de aula. Essa nova concepção implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes. Dessa

forma, o poder público tem tomado algumas iniciativas no sentido da atualização docente, apontando a formação continuada como nova possibilidade de os docentes repensarem ou ressignificarem a sua prática pedagógica.

No entanto, faz-se necessário pontuar que, por muito tempo, a formação continuada não teve a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, restringia-se a "reciclar" o educador, descartando o seu conhecimento real, introduzindo o conhecimento novo desconectado do velho, oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos superficiais, ultrapassando concepções fragmentárias, maniqueístas ou polarizadoras, delineia-se outro tipo de formação: a permanente e a continuada. Esses dois termos podem ser considerados similares, pois apresentam como eixo central a pesquisa em educação, valorizam o conhecimento do professor e, em um processo calcado na ação-reflexão-ação, buscam contribuir para uma análise do próprio fazer docente.

Partindo dessa problemática, aliando-a à vivência como professora da rede municipal, foi que surgiu o interesse em investigar a formação continuada do professor, buscando responder ao seguinte problema de pesquisa: Como o programa de formação continuada Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR), disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC aos professores de 1ª a 4ª séries, têm contribuído para a ressignificação de suas práticas pedagógicas?

A partir dessa problemática, definimos como objetivo geral do nosso estudo analisar o programa de formação continuada GESTAR, destinado aos professores de 1ª a 4ª da SEMEC/PI, explicitando como ocorre essa formação e suas contribuições para a ressignificação da prática desses professores. Especificamente, pretendemos:

- Caracterizar as diferentes modalidades de formação continuada;
- Caracterizar o programa GESTAR destinado a professores

de 1ª a 4ª série da rede pública municipal de Teresina;

• Identificar como o GESTAR tem contribuído para a ressignificação das praticas pedagógicas do professor de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT);

• Conhecer o impacto do Programa GESTAR, na prática docente.

A relevância desta pesquisa traduz-se na possibilidade de contribuir com a ampliação do conhecimento sobre a formação continuada de professores e a ressignificação das práticas pedagógicas. Assim, acreditamos que este estudo poderá também subsidiar a implementação de programas de formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva.

Para analisar o programa GESTAR escolhemos desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa, opção metodológica que se coaduna à natureza deste processo de investigação, intenta que o ambiente natural seja a fonte principal na busca de dados, já que o investigador deve manter uma intensa interação com a realidade investigada (ANDRÉ, 1986).

Considerando os aspectos acima mencionados, nosso estudo constou de duas fases: a pesquisa bibliográfica e a documental, seguidas da pesquisa empírica.

Inicialmente procedemos ao levantamento e à consulta do material bibliográfico, buscando uma interação com os autores que tratam da temática deste estudo. Também fizemos uma análise documental do programa GESTAR, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Teresina-PI.

Assim, através da análise documental, estudamos a organização e a efetivação do programa GESTAR, buscando analisar e compreender a concepção de formação continuada do programa, bem como seus objetivos, os fundamentos de sua proposta pedagógica, as concepções teóricas e as estratégias de ação. Entendemos que a fundamentação, advinda de fontes documentais subsidia os passos seguintes no processo de

construção da pesquisa.

O estudo empírico foi realizado na SEMEC de Teresina-PI. Do total das 20 (vinte) escolas que participaram do Programa de Formação Continuada GESTAR, escolhemos 3 (três) escolas, usando como critério de escolha o fato de terem as melhores referências do programa no ano de 2005. São elas: Escola Municipal Murilo Braga, Escola Municipal Lindamir Lima e Escola Municipal Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial. Juntas, elas atendem a 1775 (um mil, setecentos e setenta e cinco) alunos em classes de 1ª a 4ª série.

Na definição dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, escolhemos 09 (nove) professoras, sendo (03) três de cada escola. Utilizamos como instrumentos na pesquisa a observação sistemática, o questionário e a entrevista. Partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas dos professores, confrontadas com os procedimentos desenvolvidos nos encontros de formação continuada da Prefeitura Municipal de Teresina, trariam subsídios importantes para responder as indagações explicitadas anteriormente. A seguir faremos algumas reflexões sobre a temática formação continuada.

2 Formação continuada: reflexões teóricas

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, precisando ser pensada não só como uma exigência relacionada aos avanços da ciência e da tecnologia nas últimas décadas, mas como uma forma de melhor proporcionar uma legítima e digna formação humana. Assim, a formação continuada hoje precisa ser entendida como um locus de permanente formação reflexiva de todos os seres humanos diante das múltiplas exigências / desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo colocam.

Referimo-nos aqui à formação continuada aliada à formação inicial em um contínuo processo de ação-reflexão-ação (Freire, 1996), o qual busca seu conteúdo no encontro da prática pedagógica

com o conhecimento teórico. O primeiro termo, formação inicial, significa a instrumentalização dos professores para o exercício da atividade pedagógica construída pela agência formadora, enquanto o segundo, formação continuada, significa o processo dinâmico por meio do qual, no exercício de sua prática profissional, os professores vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar.

Nóvoa (1995) concebe a formação continuada como algo que deve estar constantemente articulado a fatores inter-relacionados, tais como as necessidades dos profissionais, os interesses das escolas em que os mesmos atuam e os objetivos das instituições formadoras. Nesse contexto, o aprimoramento pessoal e profissional do docente estaria, de certo modo, atrelado aos projetos de desenvolvimento da escola e às questões educacionais suscitadas no decorrer de tal ação. Para ele, a formação continuada,

> [...] implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. É preciso conjugar a 'lógica da procura' (definida pelos professores e pelas escolas) com a 'lógica da oferta' (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1995, p. 30-31).

Dessa forma, destacamos que a sustentação para uma concepção de formação continuada que vise ao crescimento profissional do professor deve levar em consideração a rede de relações (escola, alunos, colegas de profissão e sociedade) que transpassam o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, para refletirmos sobre a formação continuada, urge, a priori, uma reflexão em torno da formação de professores, que se inicia antes de seu ingresso no curso de formação inicial e se prolonga com o exercício de sua prática profissional, pressupondo a reconstrução dos saberes dados a um tempo, tempo das experiências

anteriores e posteriores ao curso de formação profissional. Em um estudo crítico e comparativo acerca das concepções clássicas e contemporâneas de formação continuada, Mendes Sobrinho (2006, p. 88-89) enfatiza que,

> O que significa análise e reanálise de suas práticas pedagógicas, quanto aos aspectos teóricos e práticos e a apreensão crítica do conhecimento relevante e significativo – através da dialogicidade. Esta apreensão crítica pressupõe o rompimento com concepções e práticas tradicionais de educação e provoca-os a assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer.

Sob este aspecto, no exercício da prática pedagógica, os professores vão construindo novos conhecimentos sobre essa prática. Alarcão (1998) concebe a formação continuada como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Além disso, favorece a atuação colaborativa com o professor pesquisador de sua própria prática.

Nessa perspectiva, a formação contínua aqui evidenciada tem a prática pedagógica como elemento constitutivo da formação dos professores, visando à melhoria dessa prática, através do domínio de conhecimentos e métodos de sua área ou nível de atuação profissional. Essas concepções de formação tratam do processo de profissionalização dos professores, processo que deve centrar-se na reflexão, na e sobre a prática pedagógica, possibilitando novas formas de realização do trabalho docente. Assim, segundo Pimenta (1999, p.39), “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”, isto é, a prática pedagógica tem como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social dos sujeitos, caracterizando-se como fonte de conhecimento e gerações de novos conhecimentos que produzem “mudanças qualitativas”, na realidade. Isso revela a crença que temos na importância da formação do professor como um dos

pilares básicos para um trabalho docente de qualidade.

Nesse caso, a formação continuada de professores mostra-se com um locus de novas possibilidades, pois visa à ressignificação da prática educativa, ou seja, propicia-lhe um novo sentido a sua prática, isso porque a transformação necessária para melhor intervir na realidade educacional deve chegar por intermédio da própria renovação profissional docente, o que possibilita ao professor tornar-se um profissional reflexivo, o qual continuamente avalia as informações sobre sua prática, reveladas pelo meio escolar. Tal conscientização implica numa maior capacidade de adaptação à realidade escolar, de mudança para um estado permanente de crítica e de alta receptividade para a inovação. Portanto a qualificação de pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o plano nacional de educação, e o poder público precisa dedicar-se, prioritariamente, à solução desse problema.

No próximo faremos uma caracterização do programa GESTAR.

3. Caracterização do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR)

Na perspectiva do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR) a formação continuada em serviço é entendida como um processo permanente e sistemático de atualização profissional, tendo em vista o desenvolvimento de novos saberes advindos da produção de conhecimentos e a divulgação cada vez mais rápida desses conhecimentos pelos meios de comunicação.

Assim, entendemos que a perspectiva de formação continuada do GESTAR pauta-se na reflexão e na criticidade do professor, bem como supera a dicotomia teoria e prática há tanto tempo presente dentro de nossas escolas.

O GESTAR tem como finalidade contribuir para uma boa qualidade de atendimento, oportunizando maior autonomia aos professores na sua prática pedagógica. Apresenta-se, segundo seus orientadores,

> Como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, vinculadas ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE). O PDE visa a promover a reorganização da instituição escolar e a orientá-la para o bom atendimento ao aluno, tomando esse como foco das ações da escola. A população-alvo do GESTAR é constituída por escolas de Ensino Fundamental localizadas nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) das regiões mencionadas acima, atendidas pelo Fundoescola – Fundo de Fortalecimento das Escolas. (BRASIL, 2003, p. 12).

O programa busca, assim, atender a regiões consideradas desfavorecidas ou fragilizadas, propiciando fortalecimento às escolas, professores e alunos dessas regiões ao adquirirem novos conhecimentos.

Coerente com a finalidade a que se propõe – a qualidade do atendimento ao aluno –, o Programa GESTAR orienta a formação dos professores para as escolas e os alunos do Ensino Fundamental. Assim, todos os esforços confluem para um importante alvo: a qualidade da aprendizagem nos quatro primeiros anos da fase de escolarização, quando os alunos adquirem importantes ferramentas para a elaboração das formas do pensamento. Em conformidade com o que foi exposto até aqui, ressaltamos que o objetivo geral do GESTAR é provocar transformações:

> • nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam e desenvolvam capacidades de uso da língua e da Matemática, adquirindo ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social [...];
> • na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e

> Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencandear e conduzir um processo de ensino [...];
> • na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem, que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do Plano de Desenvolvimento da Escola;
> • na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas (BRASIL, 2003, p. 12-13).

Entendemos, portanto, que a concepção do GESTAR é coerente com as novas propostas de formação continuada, dando aos professores uma visão mais ampla de seu papel na sociedade e da importância de sua profissão.

Para atingir tais objetivos, o Programa GESTAR faz recomendações orientadas e expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Dessas recomendações, retém, particularmente, o que estabelece a LDBEN/96, inspirada na Constituição de 1988, sobre os fins da educação: o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Especificamente, com relação aos PCN, o GESTAR contempla aspectos que estão associados “ao que é aprender e ensinar; à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e orientações didáticas; aos indicadores de conteúdo e às orientações didáticas para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática” (BRASIL, 2003, p. 28).

Organizado para alcançar os professores de diversas regiões do país, o GESTAR se propõe a instaurar um processo que considere e valorize a formação inicial e prática do professor, sem reduzir esse processo a um treinamento de caráter tecnicista ou uma capacitação que pressuponha “dar capacidade” ao professor para o exercício de seu trabalho. Pauta-se, pois, pelas seguintes diretrizes: a) Valorizar a articulação entre a formação e o projeto da

escola; b) Estimular uma perspectiva reflexivo-crítica que ofereça aos professores os meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e facilite a dinâmica da auto-formação; c) Considerar os saberes dos professores, sua prática, sua identidade profissional, sua experiência de vida; d) Compreender que a formação continuada em serviço passa pela experimentação e inovação de modos de trabalho pedagógico; e) Respeitar o tempo para acomodar as inovações e as mudanças e para refazer as identidades; e f) Revestir o processo de formação da especialidade do conhecimento didático.

Entendemos, pois, a formação continuada dos professores como uma necessidade imperiosa que se impõe, a cada dia, seja pelos mecanismos públicos e gratuitos, seja pela busca incansável de recursos diferenciados, individuais e autônomos, ou promovidos por instituições, sindicatos, numa ação sempre consciente, crítico-reflexiva, interativa e plural, através da pedagogia das competências, da autonomia ou da convergência entre os três sujeitos: o eu individual, o eu pessoal e o eu social.

Em seguida, faremos uma análise descritiva dos dados coletados através da pesquisa de campo que realizamos com professoras do ensino fundamental de 1ª a 4ª série de três escolas públicas municipais de Teresina-PI.

4 O processo de formação continuada: um olhar sobre as professoras e seu desenvolvimento profissional

Reiteramos que a pesquisa de campo nos deu acesso a várias informações sobre a escola, seu contexto e seu cotidiano. Como os dados coletados nesta pesquisa mostraram-se muito abrangentes, uma das nossas preocupações foi organizá-los de forma criteriosa, através leituras e releituras dos dados, para podermos fazer uma adequada interpretação dos mesmos. Assim, nossa investigação buscou caracterizar a prática pedagógica das professoras, conhecer suas experiências de formação continuada e, também, como essa formação pode estar contribuindo para a ressignificação de suas práticas.

Nosso estudo revela significativas transformações no que concerne ao trabalho docente. Nesse sentido, ao longo dos anos a função do professor (a) tem-se modificado, passando ele de um mero transmissor (a) de conhecimentos para um profissional crítico reflexivo, consciente de suas possibilidades na prática de ensinar, tendo a competência, sobretudo, de ressignificar o seu fazer pedagógico, como recomenda Sacristán (1995, p.74):

> A competência docente não é tanto uma técnica composta por série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes.

Seria, portanto, ingênuo de nossa parte crer que uma professora transforme / ressignifique sua prática só com vontade própria, pois sabemos que esse processo não envolve apenas a decisão de utilizar novas técnicas ou metodologias de trabalho, mas também conhecimento das teorias, num movimento de reflexão e ação, e sabemos que isso dá trabalho e que nem todos estão dispostos a mudar.

A seguir faremos uma análise das categorias eleitas para fundamentar nosso estudo, a saber, formação continuada e ressignificação da prática pedagógica e seus respectivos indicadores QUADRO 1.

QUADRO 1

Categorias e respectivos indicadores.

CATEGORIAS	INDICADORES
Formação Continuada (Categoria 1)	▪ A definição do programa de Formação Continuada GESTAR pelas professoras. ▪ Sobre a participação das professoras no Programa de Formação Continuada GESTAR.

Ressignificação da Prática Pedagógica (Categoria 2)	▪ Os meios utilizados pelas professoras para se atualizarem. ▪ As dificuldades presentes na prática docente. ▪ A superação das dificuldades encontradas na prática. ▪ Os subsídios que o Programa de Formação Continuada GESTAR tem dado à atividade profissional. ▪ Anseios e necessidades das professoras atendidas. ▪ O mecanismo de apropriação do conhecimento.

4.1 Formação Continuada (Categoria 1)

A partir da categoria formação continuada, buscamos investigar junto aos docentes entrevistados, suas concepções a respeito do programa GESTAR, buscando compreender como o referido programa contribuiu para a superação das suas dificuldades e para a ressignificação de suas práticas.

Nessa primeira categoria, abordamos as contribuições do GESTAR para a formação continuada, obtidas mediante a entrevista com as professoras e a observação feita na sala de aula. Nessa oportunidade, a fim de preservar a identidades das referidas docentes, as mesmas serão identificadas pelas siglas PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG e PH.

A respeito da definição do Programa GESTAR, as falas das professoras evidenciaram que:

> [PA] - "[...] é um programa de formação continuada dar condições para o professor trabalhar o conteúdo de suas aulas de forma mais dinâmica, onde ele possa aprender e desenvolver melhores técnicas de metodologia de ensino".
> [PB] – "[...] é um programa de capacitação para orientar o professor para um melhor ensino para o aluno, tornando-o o foco de ações na escola".
> [PC] – "[...] é um programa de capacitação dos docentes que tem a finalidade de contribuir para a qualidade de atendimento

ao aluno. Este programa nos trouxe novas metodologias e uma forma mais fácil de abordar determinados assuntos”.

[PD] – “O GESTAR foi um programa que facilitou nosso método de trabalho na sala de aula, tanto na teoria como na prática.”

[PE] – “É um programa que visa o bom atendimento aos alunos, tomando-os como foco das ações da escola, e que tem a finalidade de contribuir para a qualidade de ensino”.

[PF] – “O GESTAR é uma formação continuada que trabalha nas áreas de Português e Matemática, dando subsídio para o professor trabalhar principalmente a parte prática”.

[PG] – “Defino como um programa de formação continuada destinada à qualificação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, ou melhor, da 3ª e 4ª série”.

[PH] – “É um programa que oferece cursos que visam preparar melhor os professores para o seu trabalho em sala de aula”.

Podemos exemplificar essa compreensão por parte das professoras colaboradoras, destacando que algumas das opiniões mais recorrentes expressam a conceituação do GESTAR como um programa no qual a professora tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática docente; como uma oportunidade de revisar seus conceitos teórico-metodológicos; como um espaço para corrigir possíveis falhas ou para preencher lacunas da sua formação inicial.

Em conformidade com as concepções de aprendizagem do GESTAR, a metodologia de ensino deve ser pensada como uma construção social e coletiva, isto é, como algo dinâmico que se constrói e reconstrói na realidade escolar. Para tanto, é necessário que haja uma articulação entre a fundamentação teórica propiciada pelos programas de formação continuada e as condições reais para a aplicação prática (daí a importância de os programas serem oferecidos na própria escola onde o docente atua), bem como inter-relação entre a vida escolar e a vida social; entre o conhecimento científico e as opiniões do senso comum, entre as concepções prévias do professor sobre o assunto tratado e sua experiência profissional. Essa compreensão da metodologia resulta em benefícios para o aprendizado do aluno.

Nas considerações das professoras, fica claro que 100%

delas consideram o GESTAR como um programa que veio contribuir positivamente em sua formação.

Sobre a participação das professoras no Programa GESTAR, elas declaram que:

> [PA] – “Sentia sim a necessidade de participar. Com essa nova proposta observamos que existem maneiras mais dinâmicas e fáceis de se trabalhar em sala de aula”.
> [PB] – “A gente nem sempre tem condições de estar se atualizando. Nós que somos professores não temos condições de buscar cursos assim.”
> [PC] – “Sim, há bastante tempo eu sentia muito a necessidade desse acompanhamento pelo motivo da evolução do ensino, que está constantemente em transformação”.
> [PD] – “Esse acompanhamento me ajudou a resolver dificuldades, porque ninguém consegue nada sozinho, principalmente na educação que é coletiva e visa o coletivo”.
> [PE] – “O GESTAR veio aprimorar nossos conhecimentos [...] principalmente na disciplina de Português. O curso deu mais segurança aos professores em sala de aula.”
> [PF] – “Foi muito bom porque no curso do GESTAR nós vimos muitos conteúdos diversificados e aprendemos também como trabalhar esses conteúdos”.
> [PG] – “Sim, porque por mais que a gente se esforce, sempre temos insegurança em algum momento”.
> [PH] – “Todo profissional que quer desempenhar seu trabalho com qualidade, precisa fazer cursos para se aperfeiçoar”.

Assim, no entender das professoras, o GESTAR veio suprir uma demanda antiga, pois, segundo elas, as exigências que a realidade escolar atual impõe, as dificuldades e os problemas são renovados diariamente, e esse constante desafio só pode ser adequadamente enfrentado se a profissional da educação também puder se munir de instrumentos pedagógicos adequados que dêem conta dessa nova realidade. Outro dado relevante diz respeito ao fato de as professoras, após concluída a participação no curso de formação continuada, manterem suas reivindicações pela continuidade dos referidos cursos, com acesso a eles, se possível, nas próprias escolas em que trabalham.

Todas as docentes afirmaram que sentiam a necessidade de participar de programas de formação continuada como o GESTAR, todavia os motivos que as levaram a ter consciência de tal necessidade são variados.

De modo geral, o que notamos a partir do relato das professoras colaboradoras, é que elas, no decorrer dos anos de magistério, passam a sentir necessidade de novos instrumentos conceituais e práticos que possam ajudá-las a melhorar sua prática, assegurando resultados mais satisfatórios em relação ao ensino propiciado aos alunos.

No que diz respeito aos meios que as professoras utilizam para se atualizar, obtivemos os seguintes relatos:

> [PA] "Procuro ler bastante as publicações da área de educação. Leio mais revistas especializadas do que livros, por falta de tempo e recursos mesmo."
> [PB] – "Faço pesquisas em livros, revistas, vídeos-aula e internet. Também converso com colegas para trocar idéias, informações e experiências que possam ajudar no dia-a-dia".
> [PC] – "Com vídeos, capacitações e debates com outros professores e pedagogos. Também leio revistas especializadas e livros didáticos reformulados com novas técnicas".
> [PD] – "Sempre pego no material do GESTAR e em livros e revistas na área da educação".
> [PE] – "Fazendo leituras, pesquisas, debates entre professores, pedagogos e participando de cursos de capacitação".
> [PF] – "Com o curso de formação continuada GESTAR e com leituras, procurando sempre inovar em alguma coisa. Além disso, procuro acessar algumas novidades pela internet".
> [PG] – "Leitura de textos pedagógicos, vídeos, revistas e cursos de capacitação. Também procuro seguir as orientações dos PCN; pesquisar na internet e conversar com colegas".
> [PH] – "Procurando sempre seguir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, lendo revistas de cultura e informação em geral como a Veja e revistas específicas sobre educação como a Nova Escola".

Todas as entrevistadas afirmaram buscar informações sobre sua área de atuação praticamente nas mesmas fontes: revistas

especializadas em educação ou de cultura geral, jornais, internet, materiais didáticos disponibilizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS e, também, no diálogo mantido com os colegas de profissão.

Com base nas respostas das professoras, podemos afirmar que é unanimidade entre elas, a preocupação com a renovação de seus saberes. Elas declaram que, antes de participarem do GESTAR, sempre buscaram informações úteis à sua prática, preferencialmente, em revistas especializadas e na internet. Porém, suas respostas também denotam que sentiam a necessidade de uma orientação melhor, que veio a ser obtida nos cursos de formação continuada.

De acordo com os depoimentos, consideramos que as professoras têm clareza da importância de manter-se atualizadas e que é através desse estudo que elas vão construindo novos caminhos e alargando os conhecimentos de sua formação.

A seguir, evidenciaremos a partir dos relatos das docentes participantes do Programa GESTAR, como se processou sua ressignificação da prática pedagógica.

4.2 Ressignificação da prática pedagógica (Categoria 2)

A partir da categoria Ressignificação da Prática Pedagógica, obtivemos as impressões das professoras sobre a contribuição que o Programa de Formação Continuada GESTAR trouxe à sua prática profissional.

Sobre as dificuldades presentes na prática docente, declararam que:

> [PA] – "Embora tenhamos feitos cursos bons, como esse do GESTAR, às vezes quando tentamos aplicar nosso aprendizado, não conseguimos por os recursos que a escola dispõe são escassos, insuficientes.".
> [PB] - A falta de interesse do aluno e do compromisso com a sala de aula e a falta de interesse da família com seus filhos, porque eles acham que o papel de educar é só da escola.

[PC] – “A falta de atenção dos alunos, alunos que não respondem tarefas e a falta de interesse da família dos alunos”.
[PD] - No acompanhamento dos alunos em ler textos em sala de aula, porque a gente já recebe as crianças defasadas.
[PE] – “A falta de interesse, de compromisso e a indisciplina tanto em comportamento como na falta de hábito de estudo”.
[PF] - As dificuldades sempre são com a quantidade de alunos que é muito grande, e é somente um professor para trabalhar com muitas crianças e tem também a falta de material.
[PG] - A falta de atenção dos alunos, ausência da família e alunos que não respondem as tarefas.
[PH] - Acho que a desatenção e o desinteresse são, em geral, reflexos de problemas extra-classe.

Desse modo, as professoras alegam que boa parte de suas dificuldades são inerentes ao próprio ofício docente, ou seja, trata-se de uma atividade que lida com a complexidade do aprender e do ensinar, entretanto as maiores queixas dizem respeito à falta de recursos materiais na própria escola e à baixa remuneração.

A heterogeneidade do trabalho docente implica muitas vezes na existência de situações em que a professora se considera sozinha, ao enfrentar problemas específicos ocorridos em seu local de trabalho e cujas soluções parecem-lhe distantes, pois, diante das várias interpretações que encontra para o mesmo fenômeno, ao dialogar com seus colegas, sentindo-se pressionada a intervir a fim de sanar tal dificuldade, a professora acaba utilizando os conhecimentos que possui. Assim, diante das circunstâncias, tende a reelaborar seus saberes a partir da situação vivenciada. Nesse sentido, os recursos conceituais adquiridos nos cursos de formação continuada também servem para munir o aparato teórico-conceitual do qual a professora se vale para interpretar, compreender, intervir e, finalmente, ressignificar a sua prática pedagógica.

No que diz respeito à superação das dificuldades encontradas na prática, as docentes entrevistadas afirmaram:

[PA] – “Procuro pesquisar e buscar meios que possa trabalhar sem ter que mexer muito com materiais mais caros”.
[PB] – “Através de atividades como trabalhos em grupo, jogos

> etc. e convoco a família para virem à escola e explico que eles também são responsáveis pela educação de seus filhos.”.
> [PC] – “Implemento atividades para suprir as necessidades dos alunos, encaminho-os para o reforço e convoco os pais para orientá-los sobre a importância da educação de seus filhos”.
> [PD]- “Trabalho com as dinâmicas que aprendi no curso (GESTAR), com revistas em quadrinhos para desenvolver a curiosidade dos alunos para a leitura e para o raciocínio crítico.
> [PE] “Eu considero de muita importância é o GESTAR trabalhar na nossa escola, ouvindo os colegas, porque são os mesmos alunos, e aí fica mais fácil expor minhas dificuldades para elas”.
> [PF] – “Procuro substituir os materiais em falta por outros mais acessíveis e trabalhar em grupo com a ajuda de outro professor para que as atividades fiquem mais ricas”.
> [PG] – “Tento implementar atividades que visam suprir as necessidades que mencionei, além da convocação da família e do encaminhamento do aluno ao reforço escolar”.
> [PH] – “Os formadores deram uma valiosa contribuição nos mostrando como trabalhar o conteúdo de forma inovadora”.

De maneira geral, as professoras colaboradoras consideram que o Programa de Formação Continuada – GESTAR – contribui bastante para superar as dificuldades supracitadas por ser realizado na escola, por trabalhar a realidade em que elas presenciam, bem como pela troca de experiências com as colegas, compartilhando na coletividade, pelos momentos de reflexão etc.

É preciso destacar também que uma menção constante no discurso das professoras entrevistadas refere-se ao fato de as mesmas mostrarem satisfação com o aprendizado de novas alternativas para lecionar, tornando suas aulas mais criativas, interessantes e motivadoras, no sentido de despertar o interesse do aluno pelo que é ensinado e, conseqüentemente, ampliar a sua vontade de aprender, sua participação e seu rendimento escolar.

Dando prosseguimento às entrevistas, seguimos para o item seguinte, que diz respeito a como esse Programa de Formação Continuada GESTAR tem fortalecido e subsidiado a atividade profissional das professoras pesquisadas nesse estudo. Em relação aos subsídios que o Programa GESTAR tem dado à atividade profissional das docentes, elas relataram que:

> [PA] – “Essa formação continuada foi muito positiva para minha vida profissional, aprendi novas técnicas de ensino. Minha prática melhorou muito”.
> [PB] – “Após o curso me senti apta a diagnosticar algumas necessidades que sempre tive enquanto professora, pois não conseguia identificar por falta de orientação adequada.”.
> [PC] – “Depois que participei desse programa, me senti mais segura para transmitir determinados assuntos que pra mim eram um pouco dificultosos.”
> [PD] – “Me deu mais autonomia em sala de aula, hoje eu sinto que dei o melhor; o tempo passa que a gente nem sente porque a gente está fazendo o que gosta e de forma criativa”.
> [PE] - O programa é ótimo e fortalece no sentido de proporcionar uma diversidade de gêneros textuais explicando diferenças, como trabalhar a partir de textos explorando-os em todas as dimensões (pragmática, gramatical e semântica).
> [PF] - Depois do curso, tem sido muito bom porque vemos as dificuldades que os alunos têm com certos conteúdos e aprendemos a trabalhar para superar essas dificuldades.
> [PG] – “Depois que participei desse programa me senti mais segura na minha prática, pois as dificuldades que eu tinha ao trabalhar a teoria foram superadas com novas metodologias”.
> [PH] – “Foi no programa de formação continuada GESTAR que eu aprendi como tornar minhas aulas mais interessantes e minha prática mais autêntica”.

O relato das docentes sobre a importância de sua participação no Programa de Formação Continuada GESTAR é unânime ao destacar os benefícios trazidos à prática docente. Nesse sentido, as professoras declaram que sua vida profissional melhorou muito, pois aprenderam novas metodologias, técnicas de ensino e atividades lúdicas, além de melhorarem sua didática. Assim, também é revelador o entusiasmo com que falam a respeito da diferença entre suas aulas antes e depois de participarem do curso de formação continuada GESTAR. Segundo as docentes, o referido curso permitiu às mesmas analisarem seus problemas a partir de uma ótica coletiva, tentando buscar soluções juntas.

Tal como é possível observar nas respostas das docentes, o aprendizado obtido junto ao GESTAR resultou em sensíveis

modificações em suas práticas, particularmente no que diz respeito ao uso de novas formas de ensino. As metodologias e demais atividades sugeridas pelo programa são citadas favoravelmente durante a descrição que as professoras fazem, ao compararem suas aulas antigas e as atuais, subsidiadas pelo GESTAR.

Acerca dos anseios e necessidades das professoras atendidas pelo GESTAR, elas ofereceram os seguintes relatos:

> [PA] – “Foi muito positivo e interessante. Senti que havia um espaço na formação que foi preenchido pelo conhecimento que obtive nesse curso de formação continuada.”
> [PB] – “Sim. Como o curso foi muito bom, a gente sente necessidade de se aprofundar cada vez mais, até porque a gente precisa estar sempre inovando”.
> [PC] – “Sim. Depois da participação do GESTAR, minha prática melhorou, pois, hoje consigo interagir mais com os alunos”.
> [PD] – “Melhorou cinqüenta por cento (50%), porque todo material do programa e a estrutura teórica são muito bons”.
> [PE] – “Sim, com certeza. Eu sempre me preocupei em estar me atualizando para renovar minhas práticas e ajudar os alunos a aprender melhor, dá uma satisfação enorme.”.
> [PF] – “Sim, minha prática passou a ser orientada pela proposta do programa, com atividades que atendam os eixos das disciplinas e pela metodologia sugerida pelo programa.”.
> [PG] – “Sim. Pude melhorar minha prática pedagógica. É como se eles tirassem algo que estava dentro de mim”.
> [PH] – “O GESTAR atendeu as minhas necessidades sim, pois sempre me preocupei em melhorar minhas aulas.”.

O programa de Formação Continuada GESTAR foi considerado satisfatório por todas as professoras entrevistadas. Elas avaliaram como positiva a contribuição dada pelo curso, uma vez que o mesmo correspondeu às suas expectativas iniciais.

O aparato teórico-prático obtido no decorrer do programa GESTAR ampara e fortalece o exercício docente não apenas ao propiciar novas idéias e informações para a condução de uma boa aula, mas também ao preparar a professora para diagnosticar situações nas quais o desempenho dos alunos é problemático ou insatisfatório. As professoras, inclusive, atribuem ao fato de terem

participado do GESTAR a melhoria significativa que efetuaram em suas aulas. Conforme relatam nas entrevistas, elas somente efetuaram as mudanças que julgavam necessárias após a orientação recebida no referido curso.

Sobre o mecanismo de apropriação do conhecimento, as docentes relataram:

> [PA] – "Vejo que esse mecanismo de apropriação do conhecimento está mais acessível a todos nós professores".
> [PB] – "Vejo que ocorre de forma diferenciada em cada pessoa, dependendo do interesse e dedicação de cada um".
> [PC] – "Apropriar-se do conhecimento é algo que estamos fazendo o tempo todo, pois tudo que nos rodeia traz conhecimento, então faz parte de nós apropriar-se dele.".
> [PD] – "O conhecimento é passado igual para uma turma, mas cada um se apropria de forma diferente, mesmo que as explicações e o conteúdo sejam os mesmos".
> [PE] – "Vejo que esse mecanismo é processual e depende dos conhecimentos prévios".
> [PF] – "Eu entendo que o ato de se apropriar do conhecimento significa um esforço para tentar compreender o que é repassado, uma compreensão do que estamos aprendendo".
> [PG] – "Como a apropriação do conhecimento é sempre individualizada, depende de cada indivíduo e do conhecimento anterior que ele traz consigo para servir de base".
> [PH] – "A apropriação do conhecimento é sempre individualizada, o conhecimento anterior serve de base, mas o acesso ao conhecimento deve ser coletivo, para todos".

As docentes entendem que o mecanismo de apropriação do conhecimento é relativo ao indivíduo, pois ocorre de forma diferenciada em cada pessoa, devido às diferenças de aprendizagem: enquanto alguns assimilam mais rapidamente os conceitos envolvidos, outros o fazem mais lentamente. Dessa forma, as professoras entendem que as idéias e experiências prévias são importantes porque têm papel fundamental no processo de aquisição de novos conhecimentos.

Os conhecimentos prévios são constantemente reelaborados à medida que o indivíduo aprende novos conceitos e idéias. Pelo teor

das respostas, notamos que nenhuma das professoras concebe a atividade docente como um ofício de mera repetição de conteúdos e, também, não pensam que a inteligência seja similar a um vazio inicial que se enche progressivamente, sobrepondo conhecimento sobre conhecimento, desconsiderando todo e qualquer saber anteriormente constituído. Nesse sentido, as professoras tendem a acreditar que transformam suas práticas à medida que transformam seus conceitos.

A seguir, mostraremos como ocorre a convergência entre a prática pedagógica e a formação continuada, resultando assim, numa ressignificação da prática dos professores.

4.3 Convergência para a ressignificação da prática pedagógica

Podemos compreender a ocorrência da ressignificação da prática pedagógica a partir de um processo, um "movimento contínuo de ação → reflexão sobre a ação → ação" (BRASIL, 2003, p.16). Em linhas gerais, podemos explicar o referido processo a partir de três momentos.

Primeiro momento: a prática pedagógica, que é constituída pelo saber obtido na formação inicial aliado à experiência profissional. Trata-se de uma ação primeira que advém do modo como o professor desenvolve sua prática, por intuição ou por costume, adquirido a partir da imitação de um modelo ou da reflexão baseada no discernimento ou bom senso do próprio professor.

Segundo momento: a formação continuada, um processo contínuo e sistemático de renovação de conhecimento, prioriza a ação da prática pedagógica a partir de uma base teórica, com novas idéias e referenciais, por meio dos quais estimula a reflexão crítica do professor que, ao se defrontar com a necessidade de repensar as suas práticas pedagógicas revisa, expande ou confirma sua prática.

Terceiro momento: a ressignificação da prática pedagógica, processo do qual resulta uma ação pedagógica revisada, melhorada ou reformulada, porém nunca estanque. Na confluência entre o agir e o pensar, não se separam teoria e prática; ao contrário, articulam-

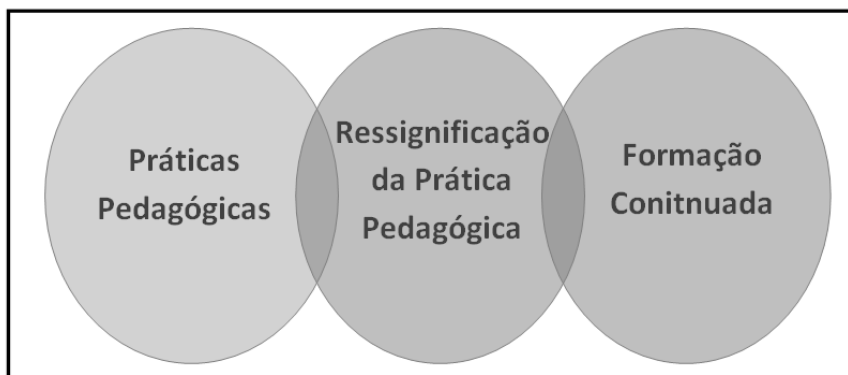
se para ressignificar a prática.

Na ressignificação o docente tem a oportunidade de repensar sua ação, ou seja, de dar um novo olhar para a ação pedagógica, coletando dados sobre aspectos que precisam ser modificados no dia-a-dia de suas atividades escolares.

Nesse processo, a prática diária e o subsídio teórico da formação continuada se inter-relacionam num vai-e-vem, no qual o suporte para a prática é extraído do conhecimento adquirido na formação continuada, sendo que uma realimenta o outro: a reflexão crítica permanente mostra as necessidades, os pontos que podem ser melhorados e, dessa forma, ao final desse processo se dará uma ressignificação dessa mesma prática, a qual pode ser sempre renovada.

No quadro abaixo, apresentamos uma ilustração das três vertentes estudadas nesta pesquisa, no qual confirmamos que a formação continuada contribui para o processo da ressignificação da prática pedagógica.

QUADRO 2

Convergência da Prática Pedagógica e da Formação Continuada

5. Resultados da pesquisa

O resultado, conforme nossa observação e as declarações das professoras que participaram do GESTAR é bastante revelador

sobre a necessidade dessa formação constante, pois é através dela que haverá o empenho de professoras engajadas com um trabalho pedagógico sério, consciente e comprometido com a educação. A partir do aprendizado obtido no programa GESTAR, tais professoras avaliam seus conceitos e suas práticas docentes, revisando-os e modificando-os e atribuindo-lhes novas significações, que resultam em novas práticas pedagógicas.

A conceituação e os modelos de formação sugeridos na literatura especializada foram de fundamental importância para a elaboração deste trabalho, que visou explorar uma temática pouco privilegiada na literatura educacional contemporânea, particularmente em relação ao contexto escolar piauiense. Assim, por intermédio de nosso estudo, esperamos ter contribuído para ampliar o conhecimento produzido sobre essa temática, bem como enfatizar a indissociabilidade entre a teoria e a prática pedagógica, uma vez que o professor, ao se defrontar com novas teorias, revisa antigas concepções e ações e, finalmente, termina por ressignificar suas práticas no contexto de seu trabalho escolar.

O resultado desta pesquisa evidencia a concepção segundo a qual a atividade docente deve ser caracterizada, em linhas gerais, como um saber prático, ou seja, como um conhecimento cujo significado e relevância estão diretamente relacionados à sua aplicação. Todavia, para a realização da ressignificação da prática pedagógica, verificou-se que faltavam aos professores os instrumentos conceituais adequados para interpretarem e trabalharem os dados encontrados no decorrer do processo educativo.

Essa articulação dialética entre os diversos saberes e os momentos em que a teoria e a prática se inter-relacionam, perfazendo a espiral ação-reflexão-ação, é o que também proporciona a ressignificação e, conseqüentemente, a transformação da prática educativa. Assim, a transformação necessária para melhor intervir na realidade educacional só advém por intermédio da própria renovação profissional docente, que possibilita ao professor tornar-se um profissional reflexivo que permanece continuamente avaliando

as informações que o meio escolar revela sobre sua prática.

Tal conscientização implica numa maior capacidade de adaptação à realidade escolar e de mudança de atitude para um estado permanente de crítica e de alta receptividade para a inovação. Nesse sentido, acreditamos que a maior contribuição dos programas de formação continuada reside na conscientização docente para o fato de que, mais importante que o aprendizado de novas técnicas de ensino, metodologias e teorias, está a conscientização de que tal busca pelo saber deve ser uma preocupação e um propósito constantes na atividade docente.

Os dados coletados mediante entrevistas e observações no decorrer da pesquisa foram analisados nesse estudo e mostram alguns pontos nevrálgicos a respeito dos programas de formação continuada, bem como sobre sua receptividade e função junto aos docentes participantes deste trabalho. Assim, destacamos os principais fatores que podem ser utilizados para reflexões e estudos posteriores sobre a temática da formação docente:

- A prática pedagógica de muitos profissionais da educação ainda é fortemente pautada pelo ensino tradicional. Nota-se que algumas professoras ainda recorrem amplamente ao ensino livresco, baseado na cópia e memorização por parte dos alunos daquilo que é escrito na lousa, o que dificulta a possibilidade de reflexão ou construção do saber.
- A contradição entre o discurso e a prática pedagógica ainda persiste. Embora a maioria das professoras seja oriunda de universidades públicas (que notoriamente são reconhecidas como centros de saber por excelência, consideradas como propiciadoras de melhor formação do que as instituições privadas), inclusive com cursos de formação em nível de graduação e pós-graduação, concluídos recentemente, nota-se que uma parcela menor desse grupo acaba por trabalhar em sala de aula de maneira tradicional, isto é, na prática, uma parcela das professoras contraria seu próprio discurso e faz aquilo que criticava quando eram alunas.

• Resistência à adoção de novas metodologias e técnicas de ensino aprendidas nos cursos de formação continuada. Embora muito elogiadas, as mesmas são vistas com certa ressalva inicial e, em alguns casos, as professoras tentam incorporar ou justapor o novo aprendizado às formulas arcaicas utilizadas e repetidas ano após ano. Parece-nos que nesse ponto encontramos uma das principais dificuldades na carreira docente: a resistência em abdicar dos procedimentos utilizados no decorrer de vários anos de exercício de magistério (mesmo que os resultados junto aos alunos não sejam satisfatórios), por novas abordagens que visam propiciar uma melhor interação entre professor e aluno, com comprovados bons resultados de ensino aprendizagem.

• Condições de trabalho aquém da expectativa profissional docente. Nesse sentido, podemos entrever outros fatores que podem obstar, de alguma forma, um melhor desempenho docente, visto que, em seu depoimento, algumas mencionam os salários baixos, a superlotação das salas de aula (e conseqüentemente a impossibilidade de um atendimento individualizado para os alunos), a escassez de recurso materiais e o pouco espaço de tempo nas reuniões escolares para se discutirem soluções efetivas para os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, a exemplo de fatores que afetam negativamente o exercício de sua prática.

Lembramos que o propósito deste trabalho, construído partir da nossa reflexão sobre a experiência com o programa de formação continuada Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR) junto às professoras do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Teresina-PI, não é propor políticas educacionais, mas destacar algumas idéias que podem servir para referenciar futuras intervenções teórico-práticas que valorizem a profissionalização docente.

Nessa perspectiva, acreditamos também que os programas de formação continuada têm que continuar a ser oferecidos ao longo da carreira docente e realizados preferencialmente nos locais de trabalho das docentes, isto é, nas instituições escolares em que atuam, abrindo espaços para reflexões coletivas.

Considerações Finais

Ao analisarmos a contribuição do Programa de Formação Continuada Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de 1ª a 4ª série da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI, obtivemos como resultados de nosso estudo informações que auxiliam na explicitação da condição na qual se encontra esse profissional docente, suas necessidades e perspectivas em seus locais de trabalho.

Assim, a ação docente na sala de aula aparece caracterizada e relacionada a distintas dificuldades profissionais: uma extrema preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, inquietações a respeito de como decidir entre divergentes referenciais teóricos ou de qual paradigma adotar para que possam conduzir de modo mais satisfatório suas aulas e, principalmente, e sobre o que fazer para corrigir as lacunas deixadas por uma formação inicial que não atendem às demandas de um cotidiano escolar que, como reflexo de uma sociedade em constante transformação, é também cada vez mais exigente e rigoroso com seus profissionais.

Nesse sentido, a participação das professoras nos programas de formação continuada, cujas distintas modalidades foram caracterizadas no decorrer deste trabalho, aparece como uma alternativa necessária e viável porque atende às necessidades profissionais das referidas docentes. Resumidamente entre os principais objetivos alcançados estão:

• Propiciou a ampliação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de uso da língua e da

matemática;

• Tornou os professores mais competentes e autônomos, trabalhando em sintonia com as diretrizes curriculares municipais, estaduais e nacionais;

• Favoreceu ao corpo docente a construção coletiva e compartilhada do conhecimento;

• Organizou acervos de aula para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos.

Assim, as implicações da formação continuada para a ressignificação e transformação das práticas pedagógicas resultam não apenas em benefício individual para a professora, mas em melhora significativa à sociedade, pois a preocupação em fazer da docente uma crítica e pesquisadora de sua própria atividade prática, quando ela passa a refletir sobre a construção do saber docente no cotidiano escolar, faz com que a organização do trabalho coletivo aliado, a sua autonomia, resulte numa escola mais produtiva. Desse modo, a formação continuada deve propiciar meios para o professor realizar eficazmente seu trabalho, assim como deve estimulá-lo a avaliar seu desempenho e a desenvolver novos recursos para a sua prática, enfatizando seu papel como profissional envolvido no processo de transformação social.

Referências

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial.** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. FUNDESCOLA. **Guia Geral do Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar.** Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2003. (GESTAR).

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 139-152.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MARIN, A. J. **Educação Continuada: I**ntrodução a uma Análise de Termos e Concepções. Cadernos Cedes, Campinas (SP): Papirus, n. 36, 1995. p.13-20.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Formação Continuada de Professores: Modelos Clássico e Contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina, ano 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez., 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). P**rofissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

A ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO

Ronaldo Matos Albano[1]
Maria Vilani Cosme de Carvalho[2]

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a função social da escola e da prática pedagógica no processo de formação do indivíduo, especialmente sobre a construção da identidade do aluno. Essas reflexões têm origem numa pesquisa bibliográfica desenvolvida com base nas obras de Carvalho (2006), Coll (1996), Gadotti (2000), Lopes (2002), Nóvoa (1997), Perrenoud (1997), Rios (2001), entre outros, e que nos permitiu concluir que o processo de formação do indivíduo e a construção de sua identidade é resultado de uma relação dialética entre o individual e o social e suas inúmeras inter-relações. Percebemos também o quão complexa se torna a função da escola, vista sobre este prisma social e, consequentemente, o poder da prática pedagógica no que tange aos aspectos relacionados ao processo de emancipação do homem nas dimensões objetivas e subjetivas que o constituem, especialmente a construção da sua identidade.

Palavras-Chave: Função social da escola. Prática pedagógica. Identidade.

SCHOOL TEACHING AND PRACTICE MEDIATE THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF THE STUDENT

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the social function of schools and the

---

Recebido em: Novembro de 2010. - Aceito em: Janeiro de 2011.

[1] Prof. Ms. da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Floriano. ronaldoalbano@yahoo.com.br

[2] Profa. Dra. da do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Teresina. vilacosme@ufpi.br

teaching practice in the formation process of the individual, especially on the construction of the identity of the student. These reflections came from a bibliographic research based on the works of Carvalho (2006), Coll (1996), Gadotti (2000), Lopes (2002), Nóvoa (1997), Perrenoud (1997), Rios (2001), among others, and that allowed us to conclude that the process of formation of the individual and the construction of your identity is a result of a dialectical relationship between the individual and the social and their uncountable inter-relationships. We also see how complex school's function can be, observed through this social prima and, consequently the power of teaching practice regarding the aspects related to the process of emancipation of the human in the objective and subjective dimensions that constitute him, especially the construction of his identity.

Key-words: Social function of the school. Teaching practice. Identity.

Introdução

Ao refletirmos sobre o contexto educacional atual, percebemos a dificuldade que é delimitá-lo como espaço de compreensão e de atuação dos profissionais que se propõem a uma investigação desse universo tão complexo que é o contexto educacional, mas especificamente o espaço escolar, que contribui de forma efetiva na formação do indivíduo. A complexidade de compreender essa temática se dá devido à gama de fatores que se inter-relacionam e que compõem esse contexto, ou seja, interconexões sociais, políticas, culturais, econômicas e por que não dizer também subjetivas, partindo-se do princípio de que os indivíduos são o ponto central de produção e de produto dessa educação, e, consequentemente, explicitam sua subjetividade nesta diversidade de aspectos que caracterizam a realidade educacional.

Esta perspectiva de incluir a dimensão subjetiva do indivíduo, neste contexto amplo da educação, incita uma reflexão sobre o processo de construção da identidade desse indivíduo, levando em consideração a função social da instituição escola neste processo

formativo, mais especificamente, observar a dimensão da prática pedagógica do educador nesta instituição, e a partir disto, a influência desta prática no próprio processo de constituição da identidade do aluno. Assim, este artigo tem como objetivo refletirmos sobre a prática pedagógica e a função social da escola como elementos mediadores no processo de formação do indivíduo e especialmente sobre a construção da identidade desse aluno.

Para tanto, iniciaremos com um esboço sobre esta condição da instituição escola como agente socializador do homem, e, portanto, uma importante esfera no processo de constituição da identidade deste, dentro da estrutura social que estamos inseridos. Em seguida, vamos articular essa concepção da escola e sua função social com as questões relacionadas à própria prática pedagógica no contexto educacional e a sua influência nesse processo formativo do indivíduo. Num terceiro momento, iremos articular essa discussão da prática pedagógica e suas implicações no próprio processo de construção da identidade do indivíduo. Uma discussão complexa, porém instigante, uma vez que possibilita-nos um olhar mais amplo sobre a temática educacional, que na sua grande maioria, é recheada por discussões que priorizam ou evidenciam aspectos relacionados somente as questões políticas e institucionais que viabilizam a prática pedagógica, que muitas vezes, não obtém êxito em razão exatamente da negligência aos aspectos subjetivos que também constituem a prática educativa, subjetividade esta de todos os que compõem a comunidade escolar, e que, portanto, não podem ser descartadas.

Vale salientar que a discussão proposta na construção deste texto, não privilegia a questão da subjetividade em detrimento dos demais aspectos anteriormente citados como inter-relacionados no contexto educacional, apenas tenta integrá-la numa perspectiva sócio-histórica e cultural de compreensão do homem e do mundo que o cerca e, consequentemente, da sua formação e da constituição da sua própria identidade, tendo como perspectivas relacionadas a esse processo a prática pedagógica e a função social da escola.

A função social da escola e o processo de formação do indivíduo

O espaço escolar constitui-se como uma das instituições que vislumbra formar o indivíduo para viver na sociedade na qual está inserida. Para tanto, estrutura-se de acordo com as exigências e necessidades desta sociedade e apresenta-se de forma diretamente relacionada ao mesmo, seguindo os diferentes momentos da história do seu próprio surgimento e da sua evolução. Nos tempos atuais, a escola tomou proporções e incorporou funções que perpassam os mais variados campos de atuação, tornando-se cada vez mais complexo traçar metas e planos de ação e estruturação da mesma de forma a atingir a eficiência que se espera desta instituição no contexto educacional.

Nesta perspectiva, muitos estudiosos atribuem à escola uma função social, uma vez que o aluno, na nossa cultura, passa boa parte da sua vida inserido nesta instituição, apropriando-se de inúmeros conhecimentos e desenvolvendo-se não só no que diz respeito aos conhecimentos científicos e aos aspectos intelectuais, mas também na sua formação como indivíduo. Como evidencia Coll (1996, p. 254) a escola, ao longo do desenvolvimento do indivíduo,

> [...] não só intervém na transmissão do saber científico, organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos ao processo de socialização e individuação da criança, como são o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade em participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento do papel sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal (autoconceito, auto-estima, autonomia).

O próprio processo de estruturação da escola como uma instituição formadora, está diretamente relacionado com o contexto sócio-histórico e cultural no qual está inserido, ou seja, as necessidades e valores presentes numa dada realidade social fazem emergir instituições que atendam a estas necessidades de

forma a caracterizá-la, e dentre estas instituições encontra-se a escola.

Esta escola certamente no desempenho do seu papel de agência formadora irá atingir de forma direta ou indireta a formação mais ampla do aluno também como indivíduo, uma vez que reproduz práticas e valores sociais de uma dada sociedade, e estes alunos não saem imunes a tais reproduções, pelo contrário, tendem a apropriar-se da cultura local, para a partir de então pô-la em prática e inserir-se concretamente num dado grupo social. Nas palavras de Bernardo (2000, p. 26):

> as escolas (assim como a família e outras instituições sociais) são importantes agências de socialização, sendo consideradas como forças poderosas de aperfeiçoamento da sociedade. Assim, aqueles que desejam modificar a sociedade afirmam com freqüência que a escola deve funcionar como um espaço privilegiado para transformação.

É importante salientar que a instituição escola nos moldes atuais, nem sempre existiu. Em muitos períodos da história, educar significava apenas viver e repassar de geração em geração a prática cotidiana do grupo social no qual se estava inserido, em que tais práticas eram repassadas às crianças, que naturalmente e de forma gradativa iam assimilando e internalizando valores morais e comportamentos socialmente desejados pelos adultos, isso porque não havia ainda uma instituição especializada para isso, todos aprendiam fazendo.

Na Idade Média, por exemplo, espaços reservados para este fim e com pessoas especializadas nesta atividade de transmitir o saber começam a surgir, porém o acesso era apenas das elites que tinham como aprendizado, especialmente, os conhecimentos religiosos e a cultura da aristocracia, ou seja, a institucionalização escolar estava acontecendo e atendia exclusivamente as famílias de poder na sociedade. Somente com o desenvolvimento da industrialização é que surgiu a necessidade real de se entregar a

função de educar os filhos a uma instituição especializada para isso, pois as famílias, em função do trabalho não ocupar agora apenas os espaços de casa, sofreram inúmeras transformações quanto ao seu funcionamento interno e externo e já não conseguiam articular as atividades no âmbito do público e do privado.

A partir de então, o processo de universalização da escola foi consolidando-se, uma vez que as classes trabalhadoras, por meio de lutas e de mobilizações, começam a exigir o direito de seus filhos terem acesso à escola, e, por conseguinte, acesso efetivo ao mundo social no qual estavam inseridos. A escola, agora como uma instituição da sociedade, estabelece uma relação de mediação explícita entre o aluno e a sociedade técnica (detentora de técnicas e conteúdos específicos para o seu funcionamento) e entre o social (no que diz respeito aos valores, normas e regras sociais que regem cada contexto).

A respeito desta discussão Filho e Vidal (2000, p. 21), quando escrevem sobre o surgimento dos espaços e os tempos escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil, evidenciam uma importante inter-relação dessa implementação do ensino primário no país com a própria concepção da escola. Expõem como essa instituição, que é inserida e estruturada num contexto sócio-histórico e cultural, articula interconexões individuais e sociais no desempenho de suas funções:

> [...] como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os, [...] deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola.

Isto de certa forma mostra o quanto a esfera social está presente nesse processo de institucionalização da escola, até mesmo nas questões que viabilizam a consolidação do seu espaço físico e do tempo da prática educativa em seu interior, evidenciando-

nos as necessidades e urgências dentro do contexto social que se repercutem no espaço escolar e acabam direcionando a sua estruturação e o seu funcionamento diante de tais exigências do contexto sócio-histórico e cultural vigente. Para Bock (2002, p. 261):

> a escola apresenta-se, hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamentos e valores morais, a escola permite que a criança "humanize-se", cultive-se, socialize-se ou, numa palavra, eduque-se. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, assim, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social.

Percebemos assim, que a formação do indivíduo está diretamente relacionada com o processo de escolarização, o qual influencia de forma direta a construção desse aluno como ser social e também na construção da sua identidade pessoal. De acordo com Coll (1996, p. 254), "quando a criança entra na escola, conta com uma história de experiências anteriores que lhe permitiram desenvolver uma determinada visão sobre si mesma", e ao relacionar-se nesse ambiente repleto de significações novas, essa criança irá ampliando "seus espaços intersubjetivos, entrando em contato com outras realidades que vão além dos seus grupos de referência [...] e, com isso, torne-se capaz de julgar segundo princípios universais e se afirme como indivíduo que construiu um 'eu'", como explica Carvalho (2006, p. 26).

Assim, é baseado nesta perspectiva, que se entende a função social da escola como instituição formadora não só de alunos, mas sobretudo formadora de indivíduos, ou seja, de cidadãos que irão atuar de forma concreta nesta mesma sociedade que institucionalizou a escola e junto a ela seus valores e expectativas no que diz respeito a (s) sua(s) função(ões). Uma prática educativa que promova uma real articulação entre sociedade e indivíduo de

forma a possibilitar a emancipação do mesmo como sujeito capaz de atuar nesta mesma sociedade e nos mais variados espaços que ela contém é o que se espera. E é a partir dessa idéia que buscamos discutir a seguir sobre a importância da prática pedagógica nesse espaço escolar e sua função social, que sofre também a influência direta deste contexto social e consequentemente na formação do homem e na construção da sua identidade.

A prática pedagógica e sua influência na formação do indivíduo

Pensar na realidade escolar e na função social desta instituição hoje exige uma reflexão profunda sobre todos os aspectos que a compõem. Em especial, este texto vai abordar um dos eixos que estruturam e viabilizam a função da escola - a prática pedagógica, por acreditar que esta é uma esfera fundamental no espaço escolar e que certamente provoca inúmeras repercussões na vida daqueles que participam do processo de escolarização, como por exemplo, nos aspectos da sua formação como indivíduo e no processo de construção da sua identidade. Assim, inicialmente faz-se necessário apontar algumas questões sobre a prática pedagógica. Grillo (2004, p. 75) reflete sobre essa questão afirmando:

> Sabe-se que não existe manual de Didática que apresente um modelo de docência a ser seguido com soluções para o ensino porque não existe, igualmente, um problema originado de uma causa única, relativa a uma só questão.

Ainda na perspectiva de Grillo (2004), a prática pedagógica adotada pelo professor no cotidiano da sua prática, que se caracteriza de forma extremamente complexa, necessita articular questões teóricas e de ordem prática, que se originam no “chão da sala de aula” e que tal reflexão possibilite uma pedagogia focalizada realmente no homem e nas suas finalidades.

Podemos observar o que vem a ser necessário estar atento

para a possibilidade do surgimento de uma prática pedagógica eficiente e que atenda para as reais necessidades de sairmos de uma visão reducionista desta ação docente, geralmente pautada na famosa racionalidade e domínio técnico dos conteúdos, e tomarmos um sentido mais amplo, de globalidade, refletindo sobre as dimensões externas da docência: a quem, para que e o que ensinar.

De acordo com Grillo (2004), é preciso conceber a prática docente envolvida com o professor na sua totalidade, pois essa prática vem a ser o resultado do saber, do fazer e especialmente do ser, ou seja, demonstrando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação. Assim, essa prática deve ser estudada sob a ótica de quatro dimensões: pessoal, prática, conhecimento profissional e contextual.

A docência caracteriza-se, dessa forma, como uma profissão cuja prática é extremamente delicada, dada essas inter-relações que mantém de forma tão ampla e também tão estreita entre a figura do professor e a do aluno. Para Nóvoa (1997, p. 31) "ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser". E é nessa relação com a figura do aluno, nas dimensões anteriormente citadas, que a partir da interação com esse aluno, a prática docente se efetiva.

Vale salientar ainda que é preciso o professor atentar, na sua prática cotidiana, que esse aluno traz para a sala de aula a sua individualidade, moldada pelas suas experiências particulares na família, na sua história pessoal, na sociedade e com projetos e perspectivas distintas e muito singulares, uma vez que a significação do processo de escolarização para ele, por estas razões citadas, se dá de forma diferenciada. É nessa perspectiva, que a figura do professor torna-se fundamental, já que tem um papel mediador dessa individualidade do aluno e do contexto do cotidiano escolar.

O cotidiano escolar, definido pela heterogeneidade de seus objetivos e também de seus componentes, nas interconexões entre

escola-professor-aluno, torna complexo o desempenho do papel do professor, como o mediador dessa inter-relação. Torna-se difícil, uma vez que o ato de ensinar, nas palavras de Tardif e Lessard (2005, p. 31) é trabalhar com "seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos". Assim, o ensino mostra-se "carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos" (Veiga, 2006, p. 32).

Partindo-se desse ponto de vista, é importante uma reflexão sobre a importância do professor articular a sua prática pedagógica a este contexto sócio-histórico e cultural no qual a desempenha e ainda mais perceber que o aluno ao qual se propõe ensinar também é fruto desse mesmo contexto, e que uma prática docente efetiva vai ser mediadora da relação indivíduo e escola, e certamente, direcionar ou estimular a realidade do aluno. Fiorentini; Souza Jr. e Melo (1998, p. 319) evidenciam:

> O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. Mas convém lembrar mais uma vez: só negamos algo se o conhecemos profundamente.

Não se trata, portanto, de negar a necessidade do domínio teórico ou do seu aperfeiçoamento constante na prática pedagógica, mas de se evidenciar a necessidade de não limitar a ação docente à transmissão pura e simples destes conteúdos teóricos e sim de articulá-los, de forma a possibilitar uma compreensão lógica e cheia de significados para o aluno, que a partir disso, pode compreender e usufruir do aprendizado na sua realidade sócio-cultural e ainda na sua dimensão subjetiva. Entendemos, pois, que

> [...] este domínio profundo do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo,

> constituindo-se efetivamente como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele – o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente – a ser apropriado/construído pelos alunos (FIORENTINI; SOUZA JR. E MELO, 1998, p. 319).

Evidenciamos essa contextualização do saber, de forma a estruturá-la e compreendê-la como essencial no desempenho da prática pedagógica, e possibilitar a partir de então um melhor entendimento do significado atribuído a essa prática mediante a articulação das dimensões afetivas, cognitivas e sociais que fundamentam a ação docente de cada professor e que, por conseguinte viabilizam a formação e a apreensão também significativa ou não por parte dos seus alunos.

Toda essa discussão sobre a prática pedagógica e a atribuição de significado e sentidos a essa prática, nos remete também a uma reflexão sobre a competência docente e a sua importância para a educação, pois ao analisarmos a ação docente como instrumento sine qua non para o contexto educacional e como fator essencial para a instituição escola, cabe uma reflexão direta sobre a competência do professor no desenvolver da sua prática e, conseqüentemente, as repercussões que tal prática tem no processo de construção do indivíduo e da sua identidade. Para Perrenoud (1997, p. 177) as competências docentes fazem sentido uma vez que

> [...] ajudam o profissional a dominar tanto quanto possível a situação, a compreender os modos de pensar e de agir do outro, a controlar as suas próprias pulsões e ambivalências, a tomar consciência das heranças culturais e das apostas que subjazem às suas próprias estratégias de actor.

Percebemos aí, nesta perspectiva, que o papel do professor em sala de aula apresenta-se dessa forma, ou seja, a busca de uma ação profissional que vislumbra a qualidade e a eficácia dos objetivos previamente estabelecidos, articulando-se com a realidade

à qual essa prática se propõe. Em outras palavras, é a própria busca dessa competência profissional que necessita da articulação entre conhecimento e prática para que a operacionalização dos mesmos venha a acontecer de forma satisfatória e assim, dentro desses objetivos profissionais, desenvolver uma prática que favoreça a formação do indivíduo, bem como a da sua identidade, de forma a respeitar esse processo constitutivo do indivíduo que perpassa o espaço escolar e nesse a prática pedagógica.

Torna-se difícil, diante dessa complexidade, delimitar o trabalho do professor e perceber a(s) competência(s) que permeia(m) a sua prática docente. Porém, devemos salientar a importância de perceber a competência e a qualidade como noções que se relacionam, que "o que se busca é uma prática docente competente, de uma qualidade que se quer cada vez melhor, uma vez que está sempre em processo" (RIOS, 2001, p. 91)

Diante dessa noção de processo e de construção da competência do professor, e, portanto, de sua prática pedagógica, é que observamos as dimensões sócio-históricas e culturais nas quais essa ação se dá, ou seja, é na própria inter-relação entre essas esferas que a docência se constitui a fim de atender aos objetivos e demandas da instituição escola, também constituída no seio desse contexto, como já discutimos anteriormente.

Assim, é que Rios (2001) nos traz uma discussão sobre as dimensões da competência docente, atreladas a visão de uma melhor qualidade dessa ação docente, e que deve ser buscada continuamente pelo professor, articulando-as. A dimensão técnica - capacidade de lidar com os conteúdos e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; a dimensão estética - presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; dimensão política - participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; dimensão ética - orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Essas dimensões nos mostram uma perspectiva ampla e inter-relacionada, de forma indissociável, que viabiliza a prática

pedagógica e pode possibilitar uma ação docente efetiva no sentido de articular o desempenho das funções do educador atingindo os objetivos da formação acadêmica do indivíduo e ainda uma contribuição na formação deste aluno também como indivíduo e todas as suas singularidades. Assim, para compreendermos essa reflexão, vamos tentar contemplar no tópico seguinte, a inter-relação entre essa prática pedagógica efetiva, de qualidade, e a construção da identidade do aluno.

Buscando concluir analisando a relação escola – prática pedagógica – identidade do aluno

Embora a questão central deste artigo não seja discutir o processo de construção da identidade do indivíduo em si, mas fazer uma reflexão sobre a escola como instituição social e mais especificamente a prática pedagógica como mediadora nesse processo de construção da identidade, faz-se necessário realizarmos uma articulação desses três fatores – escola, prática pedagógica e identidade - a fim de pensarmos a repercussão e o grau de influência que estes têm na constituição da subjetividade do aluno e mais especificamente da sua identidade.

Como vimos até agora, a escola dentre as várias funções que desempenha e suas inúmeras especificidades, tem dentre as suas atribuições como instituição formadora a sua função social e nesta perspectiva produz uma prática pedagógica que se apresenta numa relação muito estreita com o processo de formação do seu alunado, não só no âmbito dos conhecimentos escolares, mas também da sua formação como indivíduo.

Assim, pensar nessa formação mais ampla do indivíduo inclui todos os aspectos que o constituem, inclusive a sua dimensão subjetiva. E é nessa perspectiva da subjetividade que se evidencia também a construção da identidade do mesmo, e ao percebermos, que no nosso contexto sócio-cultural, o indivíduo participa desde cedo do universo escolar, e este passa também a fazer parte de forma quase que integral do universo pessoal do aluno, possibilita-

nos perceber as possibilidades de influência do espaço escolar nesse processo de constituição da sua identidade. Sobre isso, Lopes (2002, p. 37) evidencia:

> Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros.

Observamos que realmente é inevitável a influência da escola e consequentemente da prática do professor em sala de aula nesse processo complexo de construção da identidade e ainda da conscientização desta por parte do aluno. A escola abriga em sua estrutura, inúmeras subjetividades, e estas convivem e estruturam-se a cada dia nesse espaço escolar, que, como vimos anteriormente, é constituído também a partir das demandas e exigências sócio-históricas e culturais do meio.

Notamos uma cadeia que engendra inúmeros fatores que são interdependentes entre si, ou seja, a escola não viria a ser um fator determinante na construção da identidade do seu aluno, mas certamente um dos fatores dentre os quais se articulam em todas as esferas da vida do indivíduo, e que de forma direta contribuem e interferem em todo o seu processo formativo, tanto no âmbito escolar quanto na vida pessoal.

Gadotti (2000) também faz referência ao peso da instituição escola nos tempos atuais na formação mais integral do aluno. Defende que essa escola deve servir de bússola numa sociedade de informação como a nossa, para podermos “navegar no mar do conhecimento”, propiciando uma formação geral direcionada para uma educação integral e não apenas utilitarista e propagadora de conhecimentos, vislumbrando a obtenção de resultados futuros. Para o autor a escola deve servir de bússola, ou seja: “[...] orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer” (2000, p. 8).

Esta perspectiva sobre a prática pedagógica e suas repercussões no processo de formação do homem, nos permite concebê-la tendo o educador como um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação, percebendo, portanto, o papel importante que o professor desempenha na sua prática profissional e as possibilidades emancipatórias que suscita no aluno. Nas palavras de Gadotti (2000, p. 9):

> Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constróem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos.

Essa relação estreita que temos tentado discutir e evidenciar ao longo do texto entre a prática pedagógica e a construção da identidade do individuo, partindo do princípio da função social da escola como instituição formadora, torna-se mais evidente ao pensarmos os aspectos interconectados nesse processo de formação do homem e na constituição da sua subjetividade. De acordo com Lopes (2002, p. 37):

> O fato de que as escolas são instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado.

Assim, percebemos o quão complexa se torna a função da escola, vista sobre este prisma social e, consequentemente, o poder da prática pedagógica no que tange aos aspectos relacionados com a constituição da subjetividade dos alunos e, em especial da construção da sua identidade.

Pensar, portanto, uma prática pedagógica competente, de qualidade e que promova a real formação do indivíduo em todas as dimensões necessárias para a sua sobrevivência na sociedade, é pensar numa prática pautada, principalmente no respeito à individualidade do aluno e em estratégias de articulação sócio-histórico e cultural do conhecimento e das possibilidades de repercussão que tal prática terá na vida de cada um daqueles que dela se utilizarem.

Referências

BERNARDO, Ana Maria Coutinho. Implicações pedagógicas das relações de gênero no cotidiano escolar. In: CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Ed UFPB, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A categoria identidade desvelando o processo de construção do “eu”. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **Temas em psicologia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COLL, C. et al. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação 2:** psicologia e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14, p. 19-34, maio.ago. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501403.pdf>. Acesso em 08 jan. 2007.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr. Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2007.

GRILLO, Marlene. **O professor e a docência:** o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). Ser Professor. 4. ed. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2004.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NÓVOA, Antonio. Dize-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1997.

RIOS, Teresinha Azevedo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

MEMMI, Albert. **O Retrato do Colonizado Precedido Pelo Retrato do Colonizador**; tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

A princípio, ao olhar o ano de publicação do livro de Albert Memmi, não chama muito atenção, além do mais o titulo me pareceu uma coisa meio específica para um público interessado por história colonial. Mais ao ler essa obra, no entanto, percebe-se não ter perdido sua atualidade. O próprio prefácio escrito por Corbisier (1967) procura descrevê-la como um clássico dos debates filosóficos sobre o colonialismo, a quem até mesmo Jean Paul Sartre dedicou um artigo, tendo sido objeto de estudos e debates em seminários e Universidades européias e norte americanas até os dias de hoje.

O livro de Memmi faz uma abordagem das figuras do colonizado e do colonizador e se torna atual ao afirmar que o colonialismo é um fenômeno histórico que, longe de ter desparecido, permanece, apenas passando por pequenas superficiais transformações.

As figuras retratadas na obra

Na obra as figuras são descritas por terminologias que o autor chama de cômodas, distinguidas entre: o colonial, colonizador e o colonialista. O colonial seria o europeu que vive na colônia sem privilégios, ou seja, os que tinham posições sociais equivalentes ao colonizado. O colonizador, a quem é chamado de pequeno colonizador, geralmente solidário dos colonos e defensor encarniçado dos privilégios. Seria a minoria que vivia no meio da maioria de uma maneira hostil. O colonialista seria o colonizador que se aceita, não como colonizador, que explicita sua situação em legitimar a colonização, ou seja, pauta sua vida pela sua ideologia.

As figuras do colonizado, do colonizador e o colonialista, são apresentados de forma mistificaste como sujeitos resultantes de um fenômeno histórico marcado pelas ideologias dominantes

da colonização. São ainda ironizados ao serem descritos por estereótipos aparentes da soberania e das representações nacionais.

O que mais chama atenção no livro de Memmi são suas contextualizações claras com a realidade da situação social do colonizado, ao contrário de citações e inspirações em autores e clássicos, ou números e estatísticas o autor utiliza-se de exemplos relacionados a questões como controle inumana, impiedosa e implacável da econômica, dos processos sociais, políticas e das ilusões convencionais e tradicionais implantados na dialética do colonialismo.

A organização da obra e o problema colocado por Memmi

A ordem da leitura remete que a obra está organizada em duas partes: O Retrato do Colonizador e Retrato do Colonizado, como o título sugere.

Na primeira parte ao interrogar filosoficamente o leitor, se existe de fato o Colonial? O autor nos propõe uma inicial reflexão; e para responder a esta questão, o faz em prólogo, descrevendo a boa imagem do homem colonizador, historicamente, e ao mesmo tempo uma desconstrução da mesma, ao dizer que tal imagem não corresponde à realidade. Segundo o ele (autor), já não se acredita mais na figura incerta do colonizador, pois os historiadores estão a cada dia esclarecendo suas intenções na partida para a colônia.

Embora estivesse vivendo uma fase histórica de liquidação do colonialismo, ao mesmo tempo em sua forma tradicional, Memmi inspirado na obra clássica de Lênim, sobre Neocolonialismo, problematiza que o colonialismo perdura, embora “novo”, quer dizer assumindo novas formas, novas modalidades, que para ele em plena a revolta, o colonizado continua a pensar, sentir e viver contra o colonizador e a colonização, como um retrato precedido pelo outro; digamos que esta é a essência da obra.

Memmi ao retratar a figura indígena, fala do papel histórico que o colonizador teve que desempenhar sobre esses nativos,

ou seja, tiveram que descobrir suas existências, a fim do próprio privilégio ao que o autor chama de usurpação; estrangeiro que chegando a um país pelos acasos da história conseguiu-se não apenas um lugar, mais tomá-lo do habitante e outorgam-se privilégios surpreendentes em detrimento dos que a eles tinha direito.

No que se refere ao domínio e a espoliação do ao povo conquistado (colonizado), trata filosoficamente das ideologias dominantes e de suas engrenagens montadas, articuladas e configuradas na vida social, política e cultural da colônia. O autor usa-se destes dispositivos ideológicos para explicar que aqueles que não se inserem no esquema, nas relações, permanecem na qualidade de resíduo, costume, ou objeto exótico.

Questões como alienação, negação e racismo são tratados como formas de manifestações estruturadas na forma de vida colonial, sustentadas a partir de uma visão histórica, convertidas para algumas minorias em privilégios, dando ênfase as discussões que se prosseguem.

Na segunda parte do livro retrata-se da situação do colonizado. O testemunho do autor chama a atenção, na qualidade de sujeito da discussão, prova de que ele não viveu fora da realidade abordada, como um mero espectador, mas viveu na própria carne, na contradição e no conflito abordado. Suas experiências converteram-se em instrumento de pesquisa e de conhecimento sociológico, ou seja, nesta parte do livro o autor tenta explicar o outro a partir de si mesmo.

A rigor e de uma forma geral a obra de Memmi observa o esmagamento do colonizado, como sendo incluído entre os valores do colonialismo que ao adentrar nessa discussão parte do mito do retrato- acusação, ou seja, do mito social que distingue o burguês e o proletariado, relacionando-os ao que trabalha e o que é preguiçoso, o qualificado e o desqualificado e assim por diante;

Memmi ainda fala da mistificação que cria laços de destruidor e criador, que destrói e recria os ditos parceiros da colonização em colonizador e colonizados: um desfigurado em opressor, ser parcial, mau cidadão, o outro em oprimido, partido no desenvolvimento,

conformando-se com o próprio esmagamento. Assim como o colonizador é tentado a aceitar-se como colonizador, o colonizado é obrigado a aceitar-se como colonizado.

Uma vez que o colonizado é presumido, sua situação permanece pura e consciente. Ao explicar esta situação o autor transcreve se pela história para explicar que o colonizado é colocado fora da história e da cidade. A civilização veda toda participação histórica e social, como um imune sem voz na construção do seu próprio mundo, a imprensa, o rádio, entre outros meios de massa não os reconhecem, como seres próprios.

Para Memmi esse processo é tão enraizado que é capaz de perpassar gerações desde a criança colonizada, alimentada pelas outras fraquezas do colonizado, até mesmo a idade adulta, considerando-se excluído o colonizado transplanta isso aos filhos, o que alimenta a precedência do seu retrato pelo colonizador.

Abaixo destacam-se alguns pontos abordados por Memmi, que embora não se resuma a tudo, pois a obra envolve uma ampla e aguçada discussão:

• A sociedade colonizada é uma sociedade na qual a dinâmica interna não consegue mais desembocar em novas estruturas.
• Não conseguem reabsorver os conflitos de gerações, pois, não se deixa transformar.
• Cedo ou tarde, cai em posição de recuo, quer dizer nos valores tradicionais; diga-se um refugio que faz sobreviver o idealismo da família colonial.
• Uma vez que suporta a colonização, a única alternativa possível do colonizado é a assimilação ou a petrificação, também chamada pelo autor de amnésia cultural, em que o colonizado projeta o futuro, se dispondo cada vez menos do seu passado.
• A maior parte das crianças colonizadas está fora da escola, e aquelas que são acolhidas em uma escola, a memória que lhes formam não é a do seu povo.

- O colonizado não se salva do analfabetismo senão para cair no bilingüismo, ou seja, nunca dispõe apenas de sua língua materna, uma língua nem escrita, nem lida, que só permite à incerta e pobre cultura oral.
- Tudo se passa enfim como se a colonização fosse uma frustração da história. A esse falso problema acrescenta-se a questão tão aflitiva para tantos: o colonizador, apesar de tudo, não tirou proveito da colonização.
- Meio a isso, o colonizado tenta ou torna-se outro, ou reconquistar todas as suas dimensões das quais foi amputado pela colonização,
- A primeira tentativa do colonizado é a de mudar de condição de pele.
- Dessa atitude, que supõe, com efeito, a admiração do colonizador.
- O candidato à assimilação, quase sempre, acaba se cansando do preço exorbitante que ela é preciso pagar, e d qual jamais chega a desobrigar-se.
- A revolta, porém, é, para a situação colonial, a única saída que é miragem, e o colonizado descobre isso cedo ou tarde.
- O colonizado se aceita e se afirma, se reivindica com paixão. Mas, certamente não como homem em geral, portador dos valores universais, comuns a todo os homens.
- Enfim, o colonizador nega ao colonizado o direito mais precioso reconhecido á maioria dos homens: a liberdade.

As lições traçadas por Memmi

Memmi deseja do leitor um conhecimento a priori de sua obra, antes de refutá-la e no sentido que é possível tirar muitas lições dela, o autor antecipar algumas de suas idéias centrais, que podem ser absolvidas pelo leitor.

As idéias de Memmi verificam que o colonizador é uma doença do europeu, da qual deve ser completamente curado e preservado; a análise da situação colonial pelo colonialista,sua

conduta que dela resulta, são mais coerentes e talvez mais lúcidas: ora, ele precisamente, sempre agiu como se uma acomodação fosse impossível; a colonização é a principio, uma exploração econômica-política; chega sempre o dia, em que o colonizado levanta a cabeça e faz oscilar o equilíbrio sempre instável da colonização, pois, também para o colonizado não há outra saída, senão o fim definitivo da colonização. A colonização falsifica as relações humanas, destrói ou esclerosa as instituições, e corrompem os homens, colonizadores e colonizados.

Algumas dificuldades no encontro com o livro

Não se pode negar que o livro de Memmi é provocativo, nos faz pensar por diversos ângulos, tanto histórico, sociológico, filosófico entre outros. Por isso, mesmo, não conseguimos absolver toda a sua essência, embora se trate de uma obra em pequeno volume, contém um conteúdo abrangente, reunidos vários pressupostos, que para dar conta de toda sua discussão, talvez só o próprio Memmi, ou não, já que este ao concluí-la deixa claro que seu propósito com a obra não é de dar soluções, mais conceber uma reflexão sobre o que ele chama de malogro aceito.

Resenhista Ranchimit Batista Nunes, pedagogo pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI, mestrando do Curso de Educação – CCE- UFPI.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p. 14 x 21 cm.

Guacira Lopes Louro é doutora em Educação, professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadora do CNPq. Coordena o Geerge – Grupos de Estudos de Educação e Relações de Gênero – desde 1990 e tem publicado vários artigos nessa perspectiva. É autora do livro Prendas e antiprendas – Uma escola de mulheres (Porto Alegre, Editora da Universidade, 1987) e ainda organizadora de outros como, por exemplo, O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade (Belo Horizonte, Autêntica, 2001).

O livro apresenta alguns conceitos e teorizações recentes nos campos de estudos feministas e discute suas possíveis relações com a Educação, em especial com a educação escolar e com as práticas educativas. Está estruturado em 7 (sete) capítulos que abordam a referida temática.

No primeiro capítulo intitulado “A emergência do gênero”, a autora discorre sobre a evolução histórica do movimento feminista e dos estudos de gênero no Brasil e no mundo, e em especial a figura da mulher como ponto central nesse contexto de mudanças e de inquietações sobre os aspectos, culturais, sociais, políticos e biológicos que produziram e produzem as relações entre masculino e feminino, bem como as representações variadas que estes conceitos adquirem nas diferentes culturas e sociedades ao longo da história. Nesta mesma perspectiva, distingue conceitos como gênero, sexo e sexualidade que inúmeras vezes são erroneamente utilizados como sinônimos nas discussões acerca de gênero, embora não negue a proximidade e a inter-relação que tais conceitos têm entre si, principalmente no que tange a construção da identidade de gênero, e das demais identidades formadas e em constante formação ao longo da vida dos sujeitos. Diante desta perspectiva aborda ainda neste capítulo alguns conceitos dos pensadores pós-estruturalistas,

estimulando uma reflexão inicial no que diz respeito à necessidade de desconstrução do caráter permanente da oposição binária masculino-feminino, ou seja, abolir a idéia de conceber homens e mulheres como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão.

No segundo capítulo – "Gênero, sexualidade e poder" – traça um panorama dos Estudos Feministas enquanto diretamente ligados às relações de poder de uma forma mais aprofundada e ainda trazendo a mulher como vítima dessa inter-relação evidenciando o predomínio das formas de silenciamento, submetimento e opressão das mesmas ao longo da história. Embasada na perspectiva defendida por Foucault, em que o poder vem sendo exercido em muitas e variadas direções como se fosse uma rede que se constitui por toda a sociedade, e ainda que o foco não estivesse no poder em si, mas nos seus efeitos, e estes estando vinculados a "manobras", "táticas", "técnicas" e "funcionamentos" que constituem não o poder, mas o exercício deste, a autora questiona tal hierarquização, que nesta visão foucaultiana, nega a concepção de oposição binária ou de pólos opostos entre masculino e feminino, como se apenas um fosse possível de ser detentor do poder. Salienta ainda que é no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que fundamentam o seu exercício, onde são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades, como, sexo, etnia, gênero, classe, sexualidade, dentre outras.

O capítulo 3 – "A construção escolar das diferenças" – aponta questionamentos sobre a produção das diferenças entre os sujeitos e suas repercussões na vida dos mesmos. Dentro dessa discussão, enfoca a escola e avalia o grau de participação da instituição escolar na construção dessas diferenças, através dos seus símbolos e códigos, das suas regras e outros fatores que de uma certa forma contribuem para que haja também a separação e institucionalização dos sujeitos que a compõem, ou seja, a produção de diferenças neste contexto escolar. Para a autora, mais uma vez embasada na perspectiva foucaultiana, o processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase

imperceptível, necessitando, portanto, voltar o olhar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. Daí faz uma ampliação não só para a construção da identidade de gênero, mas também para outros grupos que também contribuem nessa construção das diferenças no espaço escolar: étnicos, gays, lésbicas, dentre outros. Dessa inter-relação percebe a comum prática educativa no espaço escolar que direciona e produz uma conduta homofóbica e sexista.

No Capítulo 4 – "O gênero da docência" – Louro traz uma reflexão sobre qual seria o gênero da escola, uma vez que a instituição escolar também é produzida por representações de gênero, étnicas, sexuais e de classe. Nessa perspectiva, traz pontos como a feminização da escola, devido a sua organização e a ocupação do seu espaço ser quase que exclusivamente por mulheres, uma vez que apresentam os atributos tipicamente femininos de cuidado, vigilância e educação, nas diferentes sociedades e culturas. Em oposição a essa perspectiva, outros estudiosos que embasam sua escrita, trazem a idéia de que a escola é masculina, pois se lida, fundamentalmente, com o conhecimento, e este conhecimento foi historicamente produzido pelos homens. O que se percebe é que a escola é "atravessada" pelos gêneros, onde as construções sociais e culturais de masculino e feminino perpassam a sua composição e as suas práticas.

O capítulo 5 – "Práticas educativas feministas: proposições e limites" – tem como ponto central as discussões acerca das formulações pedagógicas construídas na ótica feminista, onde apóiam-se no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares. Esta pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A pretensão de tais pedagogias valoriza a "conscientização", a "libertação" ou a "transformação" dos sujeitos e da sociedade. Variados são os questionamentos sobre essas perspectivas de práticas educativas, para que de repente não se

construa, segundo Louro, mais uma forma de auto-marginalização e exclusão das mulheres, a partir dessa "separação" ou "diferenciação" pedagógica.

No capítulo 6 – "Uma epistemologia feminista" - Louro traz uma proposta de reflexão acerca dos estudos sobre mulher e gênero. Propõe estudos que ultrapassem a simples adesão temática e pesquisas que se disponham a um mergulho teórico-metodológico mais ousado e que possibilite um maior respaldo no mundo acadêmico. Salienta que os desafios da pesquisa feminista hoje são desafios epistemológicos: referem-se a modos de conhecer, discutir quem pode conhecer, que áreas ou domínios da vida podem ser objeto de conhecimento, que tipo de perguntas podem ser feitas. Assim, acredita que atender a estes desafios epistemológicos é tarefa muito mais complexa do que realizar um recorte temático ou acrescentar um capítulo sobre mulheres nos estudos.

Por último o capítulo 7 - "Para saber mais: revistas, filmes, sites, livros..." - traz indicações de revistas livros, filmes ou sites da Internet que embasaram a elaboração dessa obra como também para aqueles/as que desejam saber mais sobre a temática em questão.

A autora demonstra ao longo da sua obra que as questões em torno dos Estudos Feministas (temática central e norteadora de todos os outros temas abordados no livro), em especial suas formulações contemporâneas mais críticas, são aquelas que estão atentas e abertas às formulações desses "novos" campos – o que, mais uma vez, reafirma o caráter de contínuo questionamento e constante construção teórico-metodológica. Os estudos de distintos campos culturais provocam perguntas, perturbam argumentos dualistas, complexificam as análises e, assim, parece trazer-lhes maior densidade. As mulheres e os homens feministas precisam estar atentos às relações de poder que se inscrevem nas várias dinâmicas sociais, das quais elas e eles tomam parte. Na impossibilidade de "emancipar a mulher", passamos a operar com e numa sociedade onde todos os sujeitos exercitam e sofrem efeitos de poder, onde

mulheres e homens são muitas "coisas" ao mesmo tempo (têm múltiplas identidades) e, sendo múltiplos, participam de intricadas redes de poder. As análises e formas de intervenção, portanto, não podem abandonar as mulheres, mas serão mais eficientes na medida em que considerarem a pluralidade e a contingência dos sujeitos envolvidos. Assim, os Estudos Feministas representaram uma "virada" fundamental para o pensamento ocidental, mas sem a reoxigenação resultante das alianças teóricas e políticas com outros estudos críticos, é possível que eles tivessem se asfixiado, que tivessem se estreitado e se sufocado em suas próprias fronteiras.

A autora utiliza-se de suas experiências de vida e profissional como princípio básico para a escrita da obra. As inquietações pessoais ao longo da sua história de vida possibilitaram inúmeras reflexões, que constituíram essa obra, num contexto marcadamente político e contemporâneo e com reflexões e perspectivas igualmente amplas, em especial o enfoque na perspectiva pós-estruturalista como forma de melhor contemplar a sua visão sobre a temática. Nas palavras da autora "é resultado de um processo longo e denso, não apenas na dimensão do tempo ou da intensidade do estudo, mas simplesmente na dimensão da minha vida".

Louro tem como referencial teórico deste livro, vários autores que estudam a temática gênero, e ainda suas perspectivas pessoais e da sua prática, em especial os subtemas sexualidade e educação como diretamente relacionados ao tema central. A maioria desses autores, como enfatiza Louro, são estrangeiros e suas obras são de países como Estados Unidos, França, Inglaterra ou Alemanha, em virtude do número restrito de produção brasileira na temática de gênero, embora alguns também sejam utilizados no livro. Diante da perspectiva pós-estruturalista a que se propõe alguns conceitos ao longo da obra elaborados por Michel Foucault e Jacques Derrida, bem como Joan Scott que escreve textos que unem discussões sobre o feminismo e os conceitos pós-estruturalistas.

A leitura proposta por Louro acerca das relações entre gênero, sexualidade e educação no cotidiano escolar e ainda em relação às práticas educativas, constitui-se bastante enriquecedora não só para

os estudiosos ou interessados na temática “gênero”, mas também por todos aqueles que se inquietam e refletem constantemente sobre as repercussões desses fatores dentro do espaço escolar e principalmente sobre a complexidade e dinamicidade do tema no contexto educacional. Com um conteúdo denso que se torna ao mesmo tempo prazeroso, devido a abordagem clara e acessível nas discussões de “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, este constitui-se como um excelente ponto de partida para estimular as inesgotáveis e necessárias reflexões no processo de construção e reconstrução da identidade de gênero do indivíduo ao longo da sua vida e as repercussões que esta os traz.

Diante das características anteriormente citadas, esta obra pode ser indicada a alunos de graduação, pós-graduação e profissionais da área de educação que se interessam pela temática de “gênero” e as questões inter-relacionadas a esta no campo educacional e áreas afins.

Resenhada por Ronaldo Matos Albano, graduado em Psicologia pela UFPB, mestre em Educação pela UFPI, professor assistente efetivo da UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela e CEAD.

SOARES, Maria de Fátima Cardoso. **A docência em química no 9° ano do ensino fundamental:** contribuições para a construção da cidadania. 2010. 156 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

RESUMO

O Ensino de Química tem importância para o educando, pois possibilita ao aluno seus modos de pensar, de questionar e explicar o mundo. Nessa perspectiva, é necessário que o docente durante o seu trabalho procure alternativas para enriquecer a sala de aula, através da coletividade e socialização de conceitos, o incentivo à investigação, a pesquisa, etc. A escola deve ser entendida como o espaço que oportuniza aos educandos uma sistematização de saberes, além do que contribui para a construção e formação da cidadania. No contexto educacional, a disciplina "Química" é essencial para a progressão epistemológica do ser humano, ela subsidia-lhe um conhecimento crítico e emancipatório no desenvolvimento da cidadania. O objetivo geral desta pesquisa é investigar as contribuições da Química para a construção de uma consciência de cidadania nos educandos do 9° ano do Ensino Fundamental. Caracterizamos esse estudo como uma pesquisa descritiva de cunho qualitativa, visto que se relaciona àquela em que o investigador faz alegações de conhecimento com base em perspectivas construtivistas e reflexivas. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos, inicialmente um questionário semiestruturado e, um segundo momento a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados numa abordagem qualitativa e no processo de organização das categorias trabalhamos a análise de conteúdo. O campo da pesquisa foi constituído de Escolas Públicas Municipais de Teresina e os sujeitos foram docentes que atuam no 9° ano do Ensino Fundamental com a disciplina de Química. Para a construção e o desenvolvimento deste estudo foram pesquisados teóricos de acordo com cada abordagem, em relação ao Ensino de Ciência / Química: Angotti e Pernambucano (2002); Delizoicov (2002); Gil-Pérez e Carvalho (1993); Maldaner (2000); Mendes Sobrinho (2008); Krasilchik (1987), sobre a prática pedagógica dos professores: Behrens (2005); Candau (1996); Contreras (2002); Nóvoa (2004); Pimenta (1999); Tardif (2002) Soares e Mendes Sobrinho (2008), dentre outros. Os resultados evidenciam que os professores são conscientes da formação de educandos, com

isso seu trabalho caracteriza pelas inovações didáticas no campo da Química, estes procuram uma ação voltada aos conteúdos com relevância científica, que favoreça uma indagação sobre as teorias e, por conseguinte, uma argumentação das mesmas. Os professores buscam superar as práticas mecanizadas através de aulas criativas e inovadoras, sobretudo mostram aos discentes a importância da Ciência Química levando em consideração a formação e o desenvolvimento de sua cidadania. Concluímos com isso que os professores procuram constantemente uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica dos alunos, seja em seus aspectos social, cultural, seja político e econômico. Dessa forma, as escolas transformam-se em ambientes que levam os educandos à construção de sua cidadania de forma consciente.

Palavras-chave: Ensino de química. Prática pedagógica. Ensino fundamental.

SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores:** sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2009.

RESUMO

As pesquisas no campo da formação de professores (PIMENTA E LIMA, 2004; MENDES, 2005; PÉREZ GÓMEZ, 1995; IMBERNÓN, 2002; MIZUKAMI, 2006, TARDIF, 2002 E GAUTHIER, 2006, entre outros) enfatizam, cada vez mais, questões diretamente relacionadas aos saberes docentes e ao estágio supervisionado, em face da complexidade de que se revestem, diante dos desafios contemporâneos postos à educação escolar, por uma sociedade marcada pela celeridade da informação e do conhecimento. Essas pesquisas ampliam-se, especificamente, analisando o repertório de saberes necessários ao trabalho docente. Nesse contexto, a formação de professores como profissionais do ensino passa a ser parte importante nas demandas do saber ensinar. A formação, neste sentido, figura como locus dos saberes docentes. E, no cerne dessas questões, o estágio supervisionado emerge como contexto de aprendizagens sobre o ensinar/aprender e de produção de saberes. Em consonância com as mudanças da sociedade contemporânea, ocorrem, em relação à formação de professores, exigências no sentido de que novos paradigmas educacionais passem a orientá-la para que esta responda às necessidades do ensinar/aprender na escola pública, espaço de diversidade e de pluralidade sociocultural. Essa mudança tem implicação direta na alteração do modelo de formação de professores e, conseqüentemente, nas crenças sobre o que devem saber os professores para lidar com as novas demandas educativas. Assim, instigadas por essa realidade, focalizamos a formação de professores como temática de nossa investigação, tendo o estágio supervisionado como objeto central do estudo, com o intuito de investigar as contribuições do estágio supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação CCE/UFPI, na construção dos saberes da profissão docente. Decorrentes deste objetivo geral, elencamos as questões orientadoras da investigação relacionadas com a caracterização do estágio supervisionado no curso de Pedagogia do CCE/UFPI, a importância que os professores em formação atribuem a essa prática de iniciação à docência e sobre as possibilidades do estágio supervisionado na mobilização e na produção de saberes

docentes. A partir da definição do objetivo geral e das questões que orientam a investigação, optamos por desenvolvê-la sob a modalidade de investigação narrativa, por considerar a importância de estabelecimento de uma relação direta e dialógica com os interlocutores da investigação, refletindo sobre a importância e as contribuições do estágio na produção dos saberes da profissão docente. O estudo registra a importância do estágio supervisionado enquanto prática que promove a inserção dos futuros professores na escola, assim como indica este componente curricular de formação como locus de produção dos saberes docentes. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de revisão dos processos formativos de professores, no sentido de melhor explorar as potencialidades formativas do estágio supervisionado. A partir desta investigação compreendemos que o estágio supervisionado constitui espaço para aprendizagens significativas acerca do ser professor, do ensinar/aprender e dos saberes requeridos na prática pedagógica. Para tanto, a vivência do estágio supervisionado necessita potencializar o exercício da reflexão crítica acerca das práticas de ensinar e do saber docente, o que implica abertura para as trocas de experiências e de conhecimentos, bem como para o trabalho coletivo e para compreensão da escola como contexto singular de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Saberes docentes. Pesquisa Narrativa.

SOARES, A. M. F. **Ação docente em ciências naturais:** discutindo a mobilização de saberes experienciais. 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os saberes experienciais no contexto da ação docente dos professores de Ciências Naturais, onde objetivamos investigarmos a ação docente dos professores de Ciências Naturais, do 6˚ ao 9˚ ano, do ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina – PI, no sentido de situá-la como lócus de mobilização e de produção de saberes, de modo particular, dos saberes experienciais. Para tanto, no que concerne aos aspectos teórico-metodológicos, contamos com diversas contribuições, entre outras: Alarcão (2001, 2007), Bolívar (2002), Brito (2003, 2006), Carvalho e Gil Perez (1993), Contreras (2002), Delizoicov e Angotti (2002), Gauthier (1998), Imbérnon (2002, 2006), Krasilchik (1987), Mendes Sobrinho (2002, 2006, 2008), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Schön (1995) e Tardif (2002). Os sujeitos foram selecionados obedecendo a critérios préestabelecidos, solicitamos aos professores de Ciências Naturais das 7 (sete) escolas investigadas, que preenchessem a ficha de identificação/questionário inicial para delimitarmos a amostra de professores de Ciências Naturais que atendessem aos seguintes pré-requisitos: ser docente efetivo dos anos finais do ensino fundamental do ensino regular, possuir Licenciatura Plena em Ciências, com Habilitação em Biologia e/ou Licenciatura Plena em Biologia, estar disposto(a) a participar da pesquisa e ter, no mínimo, 5 (cinco) anos de experiência com a docência em Ciências Naturais (6º ao 9º ano do ensino fundamental). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, em que fizemos uso da história de vida enquanto método. Assim, para chagarmos aos dados, e por acreditarmos serem os mais eficazes, empregamos as técnicas e/ou instrumentos: questionário misto e entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo, conforme sugere Bardin (1987), nos levou a eleger as seguintes categorias e subcategorias: sobre a formação profissional do professor de Ciências Naturais, sobre a ação docente do professor de Ciências Naturais e sobre a produção dos saberes docentes, com ênfase no saber experiencial. Os resultados do estudo indicam, entre outros aspectos: que a passagem de aluno a professor é caracterizada por um período de intensas aprendizagens (“choque com a realidade”), marcado por desafios, angústias e dilemas, mas também por

sentimentos de superação das dificuldades. Enfatizamos o processo de mobilização dos saberes adquiridos desde as experiências pré-profissionais e perpassa toda a vida profissional, especialmente durante a docência em Ciências Naturais. Percebemosl, a partir das análises das falas dos (as) protagonistas, que é na ação docente que sua formação adquire bases sólidas, sobretudo, com a mobilização do saber experiencial. A formação inicial necessita ser repensada, uma vez que entendem que a mesma deixa muitas lacunas. Outra observação é que os(as) professores(as) colaboradores concebem a escola como uma "comunidade de aprendizagem", capaz de gerar e gerir seus processos formativos, articulando-os e socializando-os entre os pares. A ação docente dos sujeitos desta pesquisa, em sua maioria apresenta uma prática reflexiva e crítica, e que estes profissionais se configuram como mobilizadores de saberes experienciais.

Palavras-chave: Ensino de Ciências Naturais. Ação docente. Saberes experienciais. .

ARAÚJO, Robert Maurício de Oliveira. **As práticas pedagógicas dos professores de educação física do ensino médio:** discutindo saberes docentes. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

Este estudo insere-se no âmbito da temática da constituição e edificação dos saberes docentes, direcionando o foco de nossas análises sobre o contexto específico da Educação Física escolar concretizada no ensino médio de escolas públicas estaduais situadas no município de Teresina-PI. A nossa vivência como professor de Educação Física, com experiência em todas as etapas da educação básica, tanto na rede pública como na rede privada de ensino, impulsionou nosso interesse pela temática, motivando-nos a esta investigação no intuito de analisar os saberes que subsidiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Médio. Para a concretização deste objetivo, optamos pela realização de uma investigação de caráter descritivo e interpretativo, que se insere nos parâmetros da pesquisa qualitativa e que terá como foco discutir sobre saberes docentes e práticas pedagógicas. Para a sua consecução utilizamos o método (auto) biográfico/ história de vida como princípio teórico-metodológico de base. Para tanto, buscamos através da aplicação de questionários, memoriais e entrevista reflexiva, identificar os saberes mobilizados pela prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Médio, caracterizar a prática pedagógica em que esses saberes são produzidos e transmitidos e analisar o contexto de produção desses saberes. Nosso campo de investigação se constituiu de sete escolas distribuídas nas quatro Gerências Regionais de Ensino (nordeste, centro/norte, sul e sudeste) do município de Teresina. Nossos interlocutores, num total de oito, caracterizaram-se por sua formação de nível superior em Educação Física e por atuarem no ensino médio, com esse componente curricular, a pelo menos cinco anos. Como suporte teórico metodológico nos referenciamos nos trabalhos de Tardif (2002); Pimenta (2008); Castellani Filho (1988); Oliveira (2006); Nóvoa (1988); Resende (1999); Borges e Desbiens (2005); Soares (1992); Darido (2008); Gentili (1999; 2007); Bracht (1989, 2003, 2007) entre outros. A partir das análises das narrativas, constatamos que os saberes necessários à composição do metier profissional do educador físico, estão relacionados ao tratamento da disciplina (saberes disciplinares e pedagógicos), saberes referentes

ao relacionar-se e comportar-se, aos conhecimentos sobre os alunos, conhecimentos gerais e de outros campos científicos e aos saberes experienciais, os quais, produzidos e socializados. num contexto marcado por restritas condições físicas e materiais através de práticas pedagógicas que mantêm uma predominância do caráter instrumental, no sentido da reprodução de estereótipos vinculados ao sistema esportivo e ao paradigma da qualidade de vida, no entanto, as evidências apontam um processo de mudança em suas crenças/concepções que os aproximam de um pensar e agir crítico e transformador.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Práticas Pedagógicas. Educação Física Escolar. Narrativas.

SILVA, Maria Reginalda Soares da. **Formação continuada de professores:** saberes e reflexividade na prática pedagógica. 2010. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada Formação continuada de professores: saberes e reflexividade na prática pedagógica, insere-se no quadro de formação continuada de professores com uso de TIC/TDIC na perspectiva de profissionais crítico-reflexivos e autônomos. Trata-se de uma etnopesquisa crítica (MACEDO, 2000; 2006) de natureza qualitativa, tendo na etnometodologia a abordagem teórica do social, e, na etnografia, o método. A discussão a que nos propusemos teve como objetivo analisar os saberes e a reflexividade que permeiam as práticas dos formadores de professores do Núcleo de Tecnologia Educacional do Município de Teresina – NTHE. A análise empreendida passou a ser orientada a partir do ponto de vista dos atores da ação, na busca da compreensão de como estes interpretam o ambiente onde atuam, procurando analisar profundamente o sentido das ações, discursos, gestos e palavras desses profissionais. O referencial teórico dialogado foi baseado nos conceitos de formação continuada como um trabalho de reflexividade crítica contínuo (ROSEMBERG, 2002; CANDAU, 1996), sobre a prática pedagógica (ALMEIDA, 2000, 2008; PRADO, 1996, 2008), com tecnologias (digitais) da informação e comunicação (VALENTE, 1999; MORAN, 2004) na (re) construção de saberes docentes (TARDIF, 2002, 2007, FREIRE, 2001), a partir de uma concepção crítica da reflexividade (PIMENTA; LIBÂNEO, 2006; CONTRERAS, 2002), possibilitadora de práticas crítico-reflexivas e autônomas, (ALARCÃO, 2003) através da criação de condições concretas de reflexividade individuais e coletivas. Evidenciamos que os saberes e a reflexividade docentes, que permeiam a prática dos professores formadores do NTHE, instituem ou edificam-se através de ações práticas cotidianas de formar e formar-se, fomentadas com uso de TIC/TDIC em processos de ensino/aprendizagem presenciais e a distância, interativos, realizados com a mediação dos outros sujeitos. Depreendemos que as formas pelas quais cada formador/a compreende e institui seu mundo ou sua realidade a partir das próprias descrições e compreensões interpretativas, podem ser

transformadas em subsídios para a formação desse mesmo ator social na relação com outros, com outros conhecimentos em outros contextos

Palavras-chave: Formação continuada. Saberes docentes. Reflexividade. Prática pedagógica. Tecnologias da Informação e Comunicação.

LOPES, Lourival da Silva. **Histórias de professores aposentados:** (re) visitando trajetórias profissionais. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

O presente estudo foi concebido e concretizado sob os auspícios do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd – UFPI, tendo como temática central as histórias de vida e a prática pedagógica de destacados professores do ensino fundamental da cidade de União – Piauí, que exerceram a docência em meados do século XX, mais precisamente entre as décadas de 50 a 80 do mencionado século. Nesse sentido, desenvolveu-se mediante o paradigma que direciona e consubstancia as histórias de vida, tendo como objetivo investigar as histórias de vida pessoal e profissional de professores aposentados de União – Piauí, contendo os meandros dessas histórias, o que inclui sua prática pedagógica, os saberes inerentes a esse "metier" docente, bem como as marcas significativas deixadas por essa experiência profissional. Estabelece como espaço temporal de atuação dos sujeitos as décadas de 50 a 80, do século XX, os quais são 06 (seis) professores de ensino fundamental de União – Piauí, considerados, pela comunidade unionense, bem sucedidos profissionalmente, isto é, têm seus trabalhos como referência e cuja atuação docente marcou positivamente aquela comunidade do interior piauiense. Os dados narrativos foram coletados através de entrevistas, em que cada interlocutor produzia sua narrativa autobiográfica. Esses dados foram analisados, tendo como suporte a técnica de análise de conteúdo, como sugerem Bardin (2004) e Constantino (2004). Trata-se, desse modo, de uma pesquisa qualitativa narrativa que, no seu desenvolvimento, teve o seguinte suporte teórico-metodológico: Nóvoa (2000); Nóvoa e Finger (1988); Souza (2006); Tardif (2007); Guarnieri (2005); Abrahão (2004); Ben-Peretz (2000); Goodson (2000), entre outros. O estudo apresenta como dados conclusivos um leque de possibilidades de atuação do professor; promove reflexões sobre a história dos professores aposentados de como elaborar seus conhecimentos, seus saberes, fazendo referência a sua prática pedagógica no ensino fundamental.

Palavras–chave: Prática pedagógica. Saberes docentes. Experiência profissional. Professores aposentados.

SÁ, Rafaella Coêlho. **O sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização na escola regular**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

O processo de escolarização do surdo vem despertando polêmica em razão da defesa de alguns especialistas (LACERDA, 1998, SKLIAR, 2005) de que este deve ocorrer em escolas destinadas exclusivamente aos surdos, contrapondo-se à tendência atual que proclama o ensino inclusivo como o ideal. Nesse sentido, consideramos relevante investigar como o aluno surdo considera essa questão. Este trabalho adotou como referencial teórico-metodológico central a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa desenvolvidas por González Rey (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007a, 20007b). Contribuíram também para este estudo, autores como Skliar (1997, 2005), Lacerda (1998, 2000), Perlin (1998, 2003), Strobel (2006), Vygotsky (1997). O estudo teve por objetivo geral investigar o sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização no ensino regular. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa embasada na Epistemologia Qualitativa. Participaram desta pesquisa três sujeitos surdos que cursavam o Ensino Médio na Escola Regular, na cidade de Teresina-PI e, como colaboradores, suas famílias. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a entrevista em processo, o completamento de frases e o jogo de areia (Sandplay). A análise dos resultados foi realizada tendo por base a análise construtivo-interpretativa, conforme proposta por González Rey (2002; 2005a). Em relação aos resultados, constatamos que, entre os sentidos subjetivos atribuídos pelos surdos ao processo de escolarização na escola regular, ressalta-se a visão desse processo como lento, em função da dificuldade de comunicação e da escola como instituição que não os estimula a aprender ou a pensar no futuro, sendo que o que os mobiliza de fato é a vontade de ser independente, de ajudar outros surdos, de melhorar sua condição financeira. Concluímos, por fim, que o acesso à Libras é fator primordial para o desenvolvimento do aluno surdo e seu processo de escolarização.

Palavras-chave: Teoria da Subjetividade. Educação e Surdez. Sentido Subjetivo.

LOPES, Paula Janaína Mendes. **Práticas Pedagógicas de Professores de Língua Portuguesa:** revelando os saberes da experiência. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

Esta investigação focaliza a prática pedagógica como locus de produção dos saberes docentes. Compreendemos, portanto, que é a partir da reflexão e na prática que o professor produz novos conhecimentos e imprime significativas transformações necessárias ao ser e estar professor. A partir desse entendimento realçamos como objeto de estudo desta investigação o saber experiencial (ou da prática) docente. Nas reflexões teóricas empreendidas neste estudo utilizamos as contribuições de Pimenta (2008), sobre o saber experiencial. Segundo a autora, o saber experiencial é aquele produzido pelo professor dentro do seu cotidiano de trabalho, a partir de uma permanente reflexão sobre sua prática de forma conjunta com a de outrem. Para Tardif (2007), o saber experiencial refere-se a um saber elaborado pelo professor que se faz necessário dentro da prática docente e que não advém das instituições de formação docente nem dos currículos. Trata-se de saberes práticos que formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes orientam o ser e o estar na profissão. Afirmamos, portanto, a partir de nosso objeto de estudo que a pesquisa propõe como objetivo geral: investigar como os professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio produzem os saberes experienciais, explicitando o sentido desses saberes no desenvolvimento da prática pedagógica. Para o desenvolvimento metodológico desta investigação realizamos um estudo qualitativo que, segundo Lüdke e André (1986) e Patton (1980) nos permite analisar e olhar subjetivamente de modo interpretativo a realidade investigada. Nesse sentido, optamos pela pesquisa narrativa por possibilitar aos interlocutores a revisitação de suas histórias profissionais. Desse modo a produção dos dados se deu com o uso de narrativas, possibilitando às professoras revelarem o saber experiencial no contexto da prática pedagógica por elas desenvolvida. Participaram, da pesquisa, portanto, 5 (cinco) professoras de Ensino Médio de 4 (quatro) escolas públicas estaduais de Teresina/Piauí. Nessa direção, a pesquisa, desenvolveu-se tendo como aportes teóricos referentes à prática pedagógica e o saber experiencial estudos de: Benjamin, (1994); Zabalza (1994); Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, (1999) que

abordam sobre as narrativas de pesquisa e formação; Arenhaldt (2006), Passeggi (2000) que remetem aos memoriais. A produção de dados aconteceu através das seguintes técnicas de pesquisa: aplicação de questionários e memoriais para recolhimento das narrativas. O estudo permitiu concluir que as narrativas docentes possibilitam a sistematização dos pensamentos e das ações docentes. Concluimos, portanto, que o saber experiencial docente é um saber produzido a partir da prática docente, envolvendo a reflexão sobre a prática. Os saberes da experiência ou da prática docente fundamentam a prática pedagógica dos professores e são produzidos em diferentes contextos da ação docente.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Saberes Docentes. Saberes da Prática. Pesquisa Narrativa.

LIMA, Marcia Raika e Silva. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI.** 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

Estudos voltados à temática de alunos com altas habilidades/ superdotação têm sido foco de interesse e de pesquisa de estudiosos que buscam compreender esse segmento, com vistas a ampliar conhecimentos teóricos e práticos, assim como a fomentar discussões no intuito de elaborar políticas públicas mais efetivas. No entanto, pesquisas quanto à inclusão desses alunos ainda são incipientes. Neste sentido, esta pesquisa teve por objetivo geral investigar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/ superdotação (AH/SD) em escolas públicas regulares, por se considerar que esses alunos ainda que estejam efetivamente matriculados não têm recebido a atenção que necessitam para aperfeiçoar suas potencialidades. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, especificamente um estudo de caso. Os instrumentos adotados foram a entrevista semi-estruturada, por permitir flexibilidade na coleta das informações e a observação não participante que oportunizou à pesquisadora o contato direto com o fenômeno investigado. O estudo foi desenvolvido em quatro escolas públicas no município de Teresina-PI, nas quais estudam os alunos com AH/SD, participantes da pesquisa e trabalham os professores, sujeitos da pesquisa. A identificação dos participantes da pesquisa ocorreu no local de trabalho da pesquisadora, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S. A fundamentação teórica deste estudo se baseia em autores como Alencar e Fleith (2001; 2007); Bates e Munday (2007); Duek e Naujorks (2007); Extremiana (2005); Fortes-Lustosa (2004, 2007), Chagas (2007), Mantoan (2003, 2006), Pérez (2003, 2004, 2007), Sabatella (2005, 2008), Rech e Freitas (2005; 2006), Renzulli (2004), Virgolim (2007) e Winner (1998), entre outros. Os resultados mostram que a inclusão escolar de alunos com AH/SD nas escolas públicas regulares ainda encontra dificuldades para efetivar-se conforme a proposta da educação inclusiva, como por exemplo, dispor de uma escola que se adapte às necessidades educacionais dos alunos, profissionais qualificados e recursos materiais que despertem e atendam às áreas de interesses desse alunado, entre outros fatores. Os professores investigados demonstraram reconhecer as habilidades de seus

alunos, assim como os estimulam e incentivam a participar das atividades realizadas na escola, ainda que reivindiquem formação continuada para que possam contribuir com práticas educativas destinadas a esse alunado.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Inclusão. Professores. Escolas Públicas.

SOUSA, Lourenilson Leal de. **História da Educação Jaicoense:** dos primeiros aldeamentos ao Ginásio Padre Marcos. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a História da Educação em Jaicós – cidade localizada no Centro-Sul do Piauí e que figura entre as mais antigas do estado –, a partir do processo de transferência de conhecimentos entre colonos, catequizadores e indígenas até a institucionalização do ensino comunitário por meio do Ginásio Padre Marcos. O recorte temporal de análise compreende os anos de 1714 a 1953. No decorrer do período investigado, também são estudados: o ensino de primeiras letras público e particular; a trajetória de um importante estabelecimento piauiense de ensino da primeira metade do século XIX – a escola Boa Esperança; a trajetória profissional de alguns alunos que ali estudaram e o encerramento das atividades educativas desta escola; a institucionalização do ensino público, com destaque para a educação comunitária do Ginásio Padre Marcos que pertencia a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). No processo de investigação das sociabilidades educativas, são analisadas as estratégias para transmissão de conhecimentos, assim como a escolarização do ensino público e comunitário. As fontes exploradas, nesta pesquisa, fazem parte do material documental conservado no Arquivo Público do Piauí: Hemeroteca, Fundo Legislativo, Fundo Judiciário e da Fototeca. Além destas, utilizamos preciosos arquivos de particulares e depoimentos orais de ex-alunos e ex-professores da última escola pesquisada. Para as análises dos dados adotou-se o referencial teórico-metodológico da História Cultural, pela dimensão plural em suas possibilidades de investigação: Peter Burke (2004), Jacques Le Goff (2003), Maurice Halbwachs (1990), Paul Thompson (1992), Michel de Certeau (2003 e 2007), e outros, como também na produção de diversos historiadores brasileiros e piauienses. Portanto, investigar e esclarecer o processo de constituição da educação pública, privada e comunitária na sociedade jaicoense, possibilitou entender sua organização escolar, sua implantação e institucionalização.

Palavras-chave: Educação. Memória. Jaicós. História Cultural.

FILHO, Gilberto Escórcio Duarte. **Porta-vozes da conquista da riqueza:** o ensino comercial e a escola União Caixeiral de Parnaíba (1918 -1950). 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

Este trabalho apresenta e analisa a história e a memória da União Caixeiral, desde a criação da Sociedade Civil, evidenciando sua contribuição na Educação Técnica em Parnaíba, na primeira metade do século XX, período em que a Escola Técnica de Comércio da União Caixeiral empreendeu relevante influência na formação educacional profissionalizante em sua estreita relação com o desenvolvimento da cidade. O recorte temporal da pesquisa enfoca os anos de 1918 até 1950 e se justifica pela sua fundação em 1918, como Sociedade Civil, e posteriormente a implantação da Escola como formadora de mão-de-obra especializada para o comércio, em particular, a formação de Guarda-livros, sendo na década de 40, reconhecido como técnico em contabilidade. A proposta dessa pesquisa foi construir um diálogo com as fontes escritas e os depoimentos coletados, com o objetivo de construir uma história da União Caixeiral, dando visibilidade à inserção dos egressos dessa instituição de ensino no meio social da cidade de Parnaíba e regiões vizinhas. Constituiu-se como proposta central a investigação da consolidação da educação técnica em Parnaíba como um reflexo do desenvolvimento econômico da cidade, dando visibilidade aos sujeitos históricos, a associação entre a formação profissional e a vida política. Metodologicamente, além das entrevistas coletadas, foram realizadas pesquisas no Instituto Histórico Geográfico e Genealógico de Parnaíba (IHGGP), espaço onde se encontra grande parte do acervo documental da União Caixeiral, bem como na biblioteca pública municipal de Parnaíba, jornal A Praça, periódico Almanaque da Parnaíba, no Arquivo Público de Teresina e em arquivos particulares. Além disso, a produção do trabalho foi beneficiada pela extensa quantidade de registros visuais retratando diversos momentos da instituição. A presente pesquisa está ambientada na história cultural, tendo como amparo teórico os postulados elaborados por Jacques Le Goff, Cecília Cortez, Ecléa Bosi, Lucília de Almeida Neves Delgado, Rosa Fátima de Souza, Carlota Boto, Felipe Mendes, dentre outros.

Palavras-chave: História. Educação. União Caixeiral. Parnaíba.

CUNHA, Aldina de Figueiredo. **Docência superior em foco:** articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

A profissão docente e todos os mecanismos que a envolvem tem revelado, ao longo do tempo, visível complexidade em função da vertiginosa e célere transformação dos contextos social, econômico e político, ocasionada pelas contínuas mudanças científicas e tecnológicas, requerendo do professor mais intensidade nas demandas relativas a seu crescimento pessoal e formativo, ou seja, nos aspectos intelectual, moral, crítico, político e profissional. Por essa razão, tem se ampliado e ressignificado as exigências em torno das necessidades formativas dos professores no que diz respeito, por exemplo, aos saberes docentes, às práticas pedagógicas, às competências profissionais. Diante deste entendimento, a formação de professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas adotadas na universidade, nas últimas décadas, vêm sendo considerados como objetos importantes de pesquisa, por parte de professores e pesquisadores universitários, preocupados com a melhoria da qualidade de ensino nos cursos superiores e sua conseqüente correlação com o desenvolvimento sociocultural da comunidade em geral. Encampando esta discussão, colocamos em realce que o presente estudo, uma pesquisa qualitativa narrativa, foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), na Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Ensino, Formação de professores e Práticas Pedagógicas. Investigou, nesse sentido, acerca da docência universitária na articulação com seus saberes e práticas, discutindo a problemática profissional do professor de ensino superior, notadamente no que diz respeito aos saberes, às fontes desses saberes à prática pedagógica e competências necessárias a este ofício educativo. Em termos teórico-metodológicos, fundamenta-se nos estudos dos seguintes autores: Behrens (1996), Behrens (2005), Brito (2006), Bolívar (2002), Contreras (2002), Guimarães (2004), Lima (2006), Masetto (1998), Nóvoa (1992, 1995), Pimenta (1998), Pimenta e Anastasiou (2002), Rosemberg (2002), Tardif (2002), Nóvoa e Finger (2010), Souza (2006, 2008) entre outros. O presente estudo, portanto, está fundamentado numa teoria que valoriza características de como os professores vivem, como compreendem

e como solucionam seus problemas, que enfrentam no dia-a-dia, com vistas a descobrir, apreender e compreender, os sentidos e vivências no seu trabalho docente, como possibilidade de formação e autoformação. Agrupa diversos procedimentos e está vinculado às estratégias das narrativas, das descrições de situações de vida, de pessoas e de espaços, atentando, nesse sentido, para as histórias de vida relacionadas à docência universitária e suas articulações com a formação de professores, saberes e práticas pedagógicas que, de uma forma ou de outra influenciam o percurso formativo dos professores e, consequentemente, seus saberes (aquisição, produção e difusão) e sua prática pedagógica. Tem por finalidade analisar fatores inerentes à docência superior e suas articulações com o processo de formação inicial e continuada dos professores, que possibilita identificar e caracterizar os saberes docentes necessários ao exercício profissional na universidade, a fonte desses saberes e ainda, aspectos relacionados às práticas pedagógicas mobilizadas pelos professores universitários. Evidencia a importância da formação continuada na construção dos saberes docentes; discute também, como as políticas governamentais interferem nesse processo de formação; caracteriza fatores institucionais, pessoais, profissionais e sociais envolvidos; e por último faz uma reflexão sobre o perfil do educador exigido pelo contexto atual. Espera-se, portanto, que estas reflexões contribuam com a discussão sobre formação, práticas e saberes docentes dos professores bacharéis do ensino superior.

Palavras-chave: Docência Superior. Formação de Professores. Saberes Docentes. Prática Pedagógica.

BONFIM, Luiz Jesus Santos. **O supervisor escolar na interface com a prática pedagógica de alfabetização:** entre o dito e o vivido. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

O movimento atual da sociedade impõe aos profissionais da educação rever o seu papel e as suas funções no sentido de viabilizar ações que respondam as novas demandas sociais, tecnológicas, legais, educacionais e culturais do processo educativo formal. Nesse contexto, o nosso estudo discute a prática pedagógica do supervisor escolar na interface com o trabalho do professor alfabetizador. Trata-se de uma investigação que analisa como o supervisor escolar desenvolve sua prática pedagógica como profissional da educação, na perspectiva de subsidiar o trabalho do professor alfabetizador em escolas da zona rural da rede pública municipal de Teresina-PI. O estudo efetivou-se através da pesquisa qualitativa narrativa, fundamentada nos trabalhos de Josso (2004); Sousa (2006a, 2006b, 2008) entre outros, tendo como interlocutores três supervisores do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, lotados em escolas localizadas na zona rural no município de Teresina – PI. Para produção dos dados utilizamos o questionário e as entrevistas narrativas que possibilitaram, após leituras e releituras criteriosas, a organização dos dados em três eixos temáticos: O Profissional Supervisor Escolar; Prática Pedagógica do Supervisor Escolar e a Ação Supervisora na Interface com a Prática Docente Alfabetizadora. A análise e interpretação dos dados foi feita com base na técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (1977); Franco (2008) e autores que seguem essa técnica. Na realização da presente pesquisa buscamos fundamentar teoricamente nosso trabalho a partir de reflexões sobre a supervisão escolar, tendo como base os estudos de Braga (1999); Libâneo (2006, 2009a, 2009b); Medina (2002, 2006); Rangel (2007, 2008a, 2008b); Saviani (2002, 2004, 2006, 2007,); Silva Júnior (2006; 2008), e outros. Sobre o processo de alfabetização de crianças, encontramos fundamentação em Braggio (1992); Frade (2007); Mortatti (2007a, 2007b); Soares (2004, 2005, 2006, 2009), além de autores que discutem a formação e a prática pedagógica tais como Nóvoa (1995, 2000, 2002); Tardif (2002) entre outros. Constatamos, a partir do estudo que a ação supervisora embora tenha em certos momentos, encaminhado

delineamentos para uma reflexão sobre alguns limites e problemas da atuação desse profissional junto aos docentes, apontou para uma ação supervisora, ainda encerrada no âmbito das práticas de prescrição e controle do trabalho do professor. A investigação identificou ainda que as atividades dos supervisores desenvolvem-se de maneira contingencial e em momentos específicos e pontuais, tais como: atendimento aos problemas emergenciais diários, visita as salas de aula e assessoramento e consultoria do trabalho do professor. Portanto, a ação supervisora não acontece orientada por um programa de trabalho, ou seja, por um acompanhamento sistemático da prática pedagógica do professor.

Palavras- chave: Supervisão escolar. Alfabetização. Prática pedagógica.

MAIA, Sidclay Ferreira. **A prática pedagógica do professor de língua inglesa do ensino superior e a produção dos saberes docentes.** 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

Estudos e reflexões na atualidade, acerca da prática pedagógica do professor têm buscado de forma constante situá-la como atividade docente de natureza complexa e pluridimensional, revelando-a como prática social permeada de diferentes ações e interações. Neste caso, colocamos em realce o professor de Língua Inglesa e a própria Língua inglesa que, nos cursos de formação inicial, tem conquistado um espaço e um status cada vez mais ampliados e ressignificados socialmente. Considerando, pois, a natureza complexa da prática de ensinar no Ensino Superior, que exige entre outras demandas um aporte de saberes docentes que possa assegurar a mediação do ensino e da aprendizagem com segurança e eficiência, registramos que o objeto de estudo da presente investigação é a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no Ensino Superior. A perspectiva é de discutir o ensino dessa língua na interface com os saberes docentes peculiares ao ofício do professor que atua nessa vertente curricular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, que tem se apresentado em estudos científicos dessa natureza como uma via que oportuniza ao sujeito da investigação exercitar a reflexão e a revisitação de saberes relativos à prática pedagógica na docência superior. Os dados foram produzidos tendo como colaboradores 04 professores de inglês do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí. Para melhor compreensão do fenômeno pesquisado, empreendemos uma revisão de literatura sobre as especificidades da formação, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas dos professores de inglês do Ensino Superior, baseados em vários autores. No âmbito da formação de professores, da prática pedagógica e dos saberes docentes utilizamos estudos de Nóvoa (2002), Schön (2000), Pimenta e Anastasiou (2005), Pimenta (2002), Perrenoud (2001), Brito (2006), dentre outros. Quanto ao aspecto metodológico, encontramos em Severino (2007), Clandinin e Conelli (2000), Souza (2000), e outros, os aportes necessários para a efetivação do trabalho. No que concerne especificamente à Língua Inglesa e ao professor de LI e suas peculiaridades, contribuíram para o estudo autores como Leffa

(1999; 2001), Paiva (1998), Almeida Filho (1999; 2003), e outros. A produção de dados efetivou-se através da utilização de questionários e de entrevistas narrativas como instrumentos de produção dos dados narrativos. A leitura e releitura das narrativas viabilizou a organização dos dados em três eixos temáticos: Ser Professor de Língua Inglesa no Ensino Superior e sua Prática Pedagógica; Saberes Mobilizados na Prática Pedagógica do Professor de Língua Inglesa no Ensino Superior; Ressignificando a Prática Pedagógica do Professor de Língua Inglesa do Ensino Superior. A análise dos dados desenvolveu-se tendo como suporte a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) e Franco (2008). Constatamos, a partir do estudo, que o ato de tornar-se professor é um processo contínuo de crescimento profissional que se inicia, por vezes, antes da graduação e que a docência superior é um processo dinâmico que articula vários saberes, uma vez que o cotidiano da sala de aula é um lugar marcado por situações diversas e às vezes, inusitadas. Os dados revelaram ainda, que a formação continuada é uma necessidade na educação superior, que essa formação acontece no exercício da prática cotidiana e que os professores vêem como fator decisivo os saberes da experiência refletidos nas relações que vivenciam com seus alunos e a relevância que esse fenômeno gera em sua prática pedagógica.

Palavras Chave: ‘Prática Pedagógica. Saberes Docentes. Ensino Superior. Professores de Língua Inglesa.

.

ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. **Educação especial no Piauí – 1968 a 1998:** reflexões sobre sua história e memória. 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

Este trabalho, fundamentado na Nova História Cultural, tem como objetivo geral reconstituir a história da Educação Especial no Piauí, a partir das memórias das professoras da Educação Especial nas décadas de 60 a 90 do século XX, com isso, pretende-se: identificar as primeiras instituições especializadas no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais; verificar a atuação da Secretaria Estadual de Educação na Educação Especial no período histórico da pesquisa; investigar como acontecia o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais nas instituições de ensino (especializadas ou não) e conhecer as experiências pedagógicas vivenciadas pelas professoras da Educação Especial. A fundamentação teórica e metodológica da pesquisa baseia-se nos estudos de memória como os de Maurice Halbawachs (1990), Loiva Otero Félix (2005), Maria Cecília Cortez Sousa (2000). Com relação à abordagem da História Oral, busca-se os estudos de José Carlos Bom Meihy (1998; 2007), Maria Isaura Queiroz (1988), Lucilia de Almeida Delgado (2006). Quanto à historiografia brasileira e piauiense fundamenta-se nos trabalhos de: Otaíza de Oliveira Romanelli (2005), Maria do Amparo Borges Ferro (2005), Itamar Sousa Brito (1985, 1986, 1996). Sobre a trajetória da Educação Especial no Brasil aborda-se os estudos de: Marcos José Silveira Mazzotta (1993; 2003), Gilberta de Martino Jannuzzi (2004), Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (1999; 2004), José Geraldo Silveira Bueno (1994; 2004; 2008) e outros. A História Oral utilizada como método neste trabalho, centra a sua investigação na fala dos sujeitos da pesquisa. Os relatos orais recolhidos por meio de entrevistas com doze professoras da Educação Especial que atuaram entre os anos de 1968 a 1998, no Piauí, oportunizaram a reescrita de uma história que está sendo esquecida. Além dos relatos orais, busca-se as fontes escritas (documentos oficiais, atas, leis, reportagens de jornais) e as fontes icnográficas (fotografias) do período citado. Os resultados da pesquisa indicam que as instituições especializadas (principalmente as filantrópicas) foram as primeiras a ofertarem o atendimento educacional às crianças com necessidades educacionais especiais no Piauí, e seus serviços tiveram sempre

o apoio e acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação. Mesmo com o processo de inclusão vivenciado nos anos 90 nas escolas da rede regular de ensino piauiense, a Educação Especial ainda manteve um atendimento especializado. Essas informações revelam que o processo de implantação da Educação Especial no Piauí, apesar de suas especificidades, não difere muito do processo de implantação da Educação Especial no Brasil.

Palavras-chave: Educação especial. História. Memória.

FONSECA, Danielle de Freitas. **A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola da rede particular de ensino de Teresina-Piauí.** 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

RESUMO

A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação vem ganhando espaço no âmbito educacional e social em razão da compreensão de que o atendimento às necessidades desse segmento está diretamente ligado à sua identificação, assim como por considerar os benefícios que podem ser gerados para eles e para o próprio país. Esta pesquisa teve por objetivo geral identificar alunos/crianças com altas habilidades/superdotação nas áreas intelectual e acadêmica em uma escola da rede particular de ensino, na cidade de Teresina/Piauí. Buscou-se, ainda, caracterizar o perfil desses indivíduos; identificar as relações interpessoais do aluno/criança com AH/SD com os colegas, professores e família; e investigar o desempenho escolar desses alunos. Entre os autores que subsidiaram este estudo, estão Alencar e Fleith (2001); Brasil (1994); Delou (1997); Extremiana (2005); Freitas (2006); Guenther (2000); Virgolim (1997); Sabatella (2008), entre outros. Foram identificados 6 alunos do ensino fundamental, sendo 3 alunos da 2ª série/3º ano; 1 aluno da 3ª série/4º ano e 2 alunos da 4ª série/5º ano, sujeitos do estudo. As professoras e pais dos alunos participaram como colaboradores do estudo. Foram adotados como instrumentos de coleta de dados a Escala para Avaliação de Características Comportamentais de Alunos com Habilidade Superior (SRBCSS-r), de Joseph Renzulli (2001); o teste Raven matrizes coloridas- escala geral (1993); a análise dos boletins de médias anuais dos alunos e entrevista semi-estruturada como forma de aproximar as informações da realidade dos participantes. Os resultados indicaram que o perfil dos alunos identificados apresenta características como a curiosidade, liderança e resolução de problemas como preponderantes e suas áreas de maior interesse são matemática, ciências, história e astronomia. O relacionamento com os pais, professores e colegas é satisfatório, no entanto foi percebido mudança no comportamento dos alunos mais velhos, em busca de adequar-se ao grupo. Por fim, observamos que, a maior

parte dos alunos sente-se adaptados ao contexto educacional e ao grupo, conseguindo satisfazer seus interesses e sentindo-se bem na escola.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Processo de identificação.

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1 *Linguagens*, *Educação e Sociedade* -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.

2 Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.

3 Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.

4 A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, resumo, palavras-chave, abstract, key-words; texto (introdução, desenvol-vimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

5 O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.

6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em CD (**sem identificação de autoria**), em versão recente do programa Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de resumos de dissertações e teses; até 8 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;

7 Na identificação do(s) autor(es), **em folha à parte**, deverá constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações;

8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas.

9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

a) Livro (um só autor):
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Ensino de
ciências naturais na escola normal: aspectos
históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):
ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):
RICHARDSON, R. J. et al. Pesquisa social:
métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:
CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A
pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:
GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições
cortam professores. Folha de S. Paulo, São
Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p.
C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <http://www.ufpi.br>mestreduc/ Revista.htm. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

i) Dissertações e teses:
BRITO, A. E. Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:
ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁ-TICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. Anais .... Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.

11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).

12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

Endereço para envio de Textos:
Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação - sala 416
ppged@ufpi.edu.br/ cl-cabral@bol.com.br
Campus da Ininga
Teresina – Piauí
CEP: 64.049.550

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número ___________________________ , da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: ____
Endereço: ____
____
CEP:_______________Cidade: _____________________ Estado: ________________
Contatos

Telefones:____
Fax:____
Home-page:____
e-mail: ____

(   ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).
(   ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.
Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.
____
____
____

____
Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preeenchido para o endereço a seguir:
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) - Mestrado em Educação - Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEd
Mestrado em Educação - sala 416
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820. Fone/Fax: 3237-1277
E-mail: ppged@ufpi.edu.br
web: <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766
Ficha de Assinatura

Nome: ....
Instituição: ....
Endereço: ....
Complemento: ....
Cidade: .... CEP: .... - .... UF: ....
Telefone: .... Fax: .... E-Mail: ....

Professor:( ) Educação Básica ( ) Educação Superior ( )Outros:..................................

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R$ 50,00 – Brasil Número avulso – R$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento - manter contacto por e-mail ppged@ufpi.edu.br